

# **INTELIGENCIA EMOCIONAL:** **20 AÑOS DE INVESTIGACIÓN** **Y DESARROLLO**

II CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

## **COORDINADORES**

Pablo Fernández-Berrocal

Natalio Extremera

Raquel Palomera

Desireé Ruiz-Aranda

José M. Salguero

Rosario Cabello



FUNDACIÓN  
BOTÍN

[www.fundacionbotin.org](http://www.fundacionbotin.org)

## **Créditos**

### **Coordinación**

Pablo Fernández-Berrocal  
Natalio Extremera  
Raquel Palomera  
Desireé Ruiz-Aranda  
José M. Salguero  
Rosario Cabello

### **Edición**

Fundación Botín  
Pedrueca 1, 39003 Santander  
Tel. +34 942 226 072 / Fax +34 942 226 045  
[www.fundacionbotin.org](http://www.fundacionbotin.org)

### **Diseño**

Tres DG / F. Riancho

### **Impresión**

Gráficas Calima

### **ISBN**

978-84-96655-90-4

### **Depósito Legal**

SA-766-2011

© Fundación Marcelino Botín 2011

Los contenidos y opiniones expuestos en esta publicación son exclusivamente responsabilidad de sus diferentes autores

# Índice

## 5 Prólogo

## 9 1 | Teoría, Fundamentos y Evaluación

- 11 Provocar impactos que generen cambios de comportamientos
- 17 Evaluación de la Inteligencia Emocional a través de secuencias cinematográficas: el TESIS (Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales)
- 23 La empatía, raíz emocional de la conducta moral
- 29 La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test
- 35 Fiabilidad y Validez de las Escalas de Amplificación y Reducción Emocional
- 43 A Comparison of the MSCEIT and the EQi
- 49 Estructura factorial de la Trait Meta Mood State-24 adaptada al catalán
- 55 Adaptación y validación transcultural del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)" para investigación en Buenos Aires, Argentina
- 61 ¿Es importante la Inteligencia Emocional percibida para la adaptación y bienestar infanto-juvenil?
- 67 Psychometric Properties of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in Cross-cultural Settings
- 73 Emotional Intelligence and Friendship: A Positive Psychology Perspective

## 79 2 | Aspectos aplicados

- 81 Maltrato físico infantil y déficit en reconocimiento de emociones
- 87 Optimismo y sesgos cognitivos tras una inducción emocional
- 93 Inteligencia Emocional y Estilo Atribucional
- 97 Influencia de factores emocionales en la memoria autobiográfica: el papel de la intensidad
- 103 ¿La excesiva atención emocional se relaciona con el bienestar subjetivo?: Algunos datos empíricos acerca del papel mediador de la regulación emocional en dicha relación
- 109 La Inteligencia Emocional en adolescentes diagnosticados con Trastorno de Ansiedad Social
- 115 Relación entre Inteligencia Emocional, salud percibida y estilos de vida en una muestra de personas jóvenes
- 121 La Inteligencia Emocional y otras variables psicológicas como variables predictoras del afecto positivo en personas adultas
- 127 Inteligencia Emocional en cuidadores de enfermos con Alzheimer: asociación con estrategias de afrontamiento, satisfacción con el cuidado y salud
- 133 Gender and emotional intelligence: new perspectives
- 139 Regulación emocional y rumiación depresiva: estudios de mediación y moderación
- 145 Inteligencia Emocional percibida y emocionalidad negativa en los trastornos de la conducta alimentaria

- 153 Análisis de la satisfacción vital en la madurez y vejez según factores sociodemográficos
- 159 Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes
- 165 Estudio del reconocimiento de emociones y su relación con algunos aspectos del desarrollo social
- 171 Relación entre Inteligencia Emocional percibida, competencia personal y satisfacción vital con riesgo suicida
- 179 Diseño de un gestor de emociones para la mejora de un tutor inteligente dirigido a personas con discapacidad intelectual
- 185 Inteligencia Emocional y Empatía y su relación con el Síndrome de Asperger
- 191 Emotional Intelligence and professional clinical training
- 195 Efectos agudos de intervenciones breves basadas en mindfulness para la auto-regulación del estado anímico de sustrato
- 199 ¿Puedo manejar mis emociones?: El papel de las creencias sobre la emoción en la predicción de la rumiación y la sintomatología depresiva
- 205 Does Emotional Intelligence explain Individual Differences in Acculturation?
- 215 Inteligencia Emocional percibida y síntomas clínicos en trastornos psicopatológicos
- 221 Inteligencia Emocional psicopatológica depresiva
- 227 Inteligencia Emocional y depresión en la vejez
- 233 Inteligencia Emocional y percepción del paso del tiempo

### **239 3 | Investigaciones en las organizaciones**

- 241 El impacto de la Inteligencia Emocional percibida, balanza afectiva y variables socio-demográficas sobre el estrés ocupacional y la satisfacción laboral en profesionales de enfermería
- 247 Demandas laborales y recursos personales en la predicción del bienestar laboral en profesionales de las Fuerzas de Seguridad del Estado
- 253 Socioemotional dimensions and perception of competence in leadership: opposite boundaries of a continuum?
- 259 Social training connected with performing a professional role and the level of emotional intelligence and social competencies in salespersons
- 265 La Inteligencia Emocional en el mundo laboral
- 273 Cuando el estrés no es superado: el papel de la regulación de las emociones y de la personalidad
- 279 Affective characteristics of urban aspiring leaders
- 285 Burnout y engagement en profesores de primaria: la importancia de ser un profesor emocionalmente inteligente para mantener el bienestar laboral
- 291 Síndrome de burnout en educadores familiares de la República Dominicana
- 297 Desarrollo profesional del ingeniero informático: competencias emocionales y personales
- 303 Inteligencia Emocional percibida y calidad del servicio de los tripulantes de cabina de pasajeros de líneas aéreas

- 309 El efecto de la Inteligencia Emocional sobre la eficacia en la negociación
- 315 Consejos de dirección: relación entre Inteligencia Emocional y estilos de liderazgo

#### **321 4 | Experiencia en las organizaciones**

- 323 Programas de intervención de adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales para el fomento de sistemas de gestión innovadores
- 329 El contexto actual y los fundamentos de la Gestión Innovadora: la Empresa Emocionalmente Inteligente
- 335 SYCOM: una experiencia validada en educación emocional
- 341 Guipúzcoa: una estrategia territorial para la promoción del aprendizaje emocional y social

#### **347 5 | Investigación en educación**

- 349 Dificultades emocionales y cognitivas en la adaptación escolar del menor adoptado
- 355 Inteligencia Emocional, empatía y miedo a la muerte en enfermería
- 361 Inteligencia Emocional percibida. Profesor/alumnos
- 369 Formación en competencias socioemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitarios
- 377 Eficacia de un programa de entrenamiento en Mindfulness y Valores Humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores
- 383 Inteligencia Emocional percibida y bullying en adolescentes
- 389 Inteligencia Emocional, un modelo de intervención en escolares
- 395 Habilidades sociales en primaria: evaluación e intervención de la inteligencia emocional
- 401 Resultados de la aplicación de un programa de control emocional y estrés docente: una experiencia educativa
- 407 Inteligencia Emocional en contextos educativos multiculturales: el papel mediador de las percepciones endo y exgrupales
- 415 Estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos
- 423 El sentido del humor en el aula: reír y aprender en un ambiente positivo
- 429 Análisis de las relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento en la asignatura de música en E.S.O.
- 435 Inteligencia Emocional, bullying y violencia
- 443 Educación emocional y violencia escolar
- 449 Inteligencia Emocional percibida en adolescentes implicados en cyberbullying
- 455 Inteligencia Emocional autoinformada, funcionamiento atencional y desempeño social y académico en adolescentes
- 461 Resolución de problemas sociales y habilidades emocionales: Diferencias en función del género
- 467 Familia, emociones y adaptación en la adolescencia temprana

- 473 Educación emocional y habilidades sociales
- 479 Adolescencia, superdotación e Inteligencia Emocional
- 485 El desarrollo de competencias emocionales a través de mindfulness. Caso práctico con niños de 9 a 12 años
- 491 Guía de buenas prácticas para la educación de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo
- 497 The Role of Emotional Intelligence in Improving Intercultural Training: A Literature Review
- 505 Relación entre iguales y optimismo en alumnado con alta capacidad intelectual
- 511 Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo

## **517 6 | Experiencias educativas**

- 519 Padres formadores de otros padres
- 525 Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior
- 531 Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional
- 537 Motivación de los estudiantes de magisterio y educación social desde la teoría de la autodeterminación
- 543 Un programa de intervención sobre autorregulación y resolución de problemas en matemáticas
- 549 La práctica de la educación emocional en la educación infantil
- 555 Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula a través del trabajo cooperativo en la enseñanza de la educación física
- 561 La implicación de los padres en la escuela como factor de fomento de la Inteligencia Emocional
- 567 La Inteligencia Emocional en la mediación
- 574 Atención a la discapacidad y la Inteligencia Emocional. Una zona de desarrollo próximo

## Prólogo

La Fundación Botín organizó en Santander los días 16, 17 y 18 de septiembre de 2009 el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional para facilitar la puesta en común, el debate y la reflexión en torno a los avances producidos y retos pendientes en esta materia.

Cuatrocientos científicos y profesionales de reconocido prestigio procedentes de diferentes lugares del mundo asistieron a este encuentro en el que se revisaron los modelos conceptuales existentes de la Inteligencia Emocional, se analizaron los avances conseguidos en su evaluación y se mostró su impacto en el ámbito aplicado, concretamente, en el de la educación, la salud y las organizaciones.

En aquel momento la Fundación editó un libro con los resúmenes de las investigaciones internacionales que fueron presentadas en Santander en forma de 202 aportaciones científicas dando lugar a 23 simposios y 72 pósters.

Sin embargo, no podíamos permitir que todas estas valiosas aportaciones se quedaran en el lugar de celebración del Congreso. Queremos compartirlas y darles toda la difusión posible para que sean útiles a todos aquellos interesados en este ámbito. Con este objetivo la Fundación publicó los resultados del I Congreso Internacional, *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*, y presenta ahora esta segunda publicación, *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*, que recoge noventa artículos revisados y actualizados de las investigaciones presentadas en el Congreso de Santander.

Agradecemos sinceramente el trabajo realizado por el equipo de expertos que han coordinado la elaboración de este libro y a todos los investigadores y autores que, con sus aportaciones, contribuyen a incrementar la calidad del estudio y aplicación de la Inteligencia Emocional.

Esperamos que este volumen y la edición próximamente de otra publicación con las ponencias magistrales que ofrecieron en Santander ocho de los mejores expertos del mundo en esta materia, contribuyan al mejor conocimiento y difusión de todos los beneficios que la Inteligencia Emocional aporta a las personas y por tanto, al progreso de nuestra sociedad.

FUNDACIÓN BOTÍN  
*Santander, diciembre de 2011*





# 1 | TEORÍA, FUNDAMENTOS Y EVALUACIÓN



## Provocar impactos que generen cambios de comportamientos

Miguel Aurelio Alonso García

Francisca Berrocal Berrocal

Ana Calles Doñate

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

Cuando las personas se enfrentan a experiencias relevantes, especialmente las problemáticas, estresantes o traumáticas, suelen dejar en ellas una “huella”. Esta huella puede provocar un desarrollo personal, interpersonal o social positivo; en ocasiones, un aprendizaje útil para afrontar con éxito situaciones parecidas en el futuro; otras veces, el impacto de la experiencia vital conlleva un cambio de valores, actitudes, emociones, metas, prioridades y comportamientos para la persona.

El objetivo de este artículo es describir cómo a través de distintas técnicas y herramientas, utilizadas en el entorno de la Psicología del Trabajo, se pueden provocar situaciones de alto impacto emocional que favorezcan el desarrollo profesional. La metodología se basa en el análisis de situaciones concretas extraídas de informaciones ofrecidas por los sujetos en entrevistas individuales y dinámicas de grupo.

Los resultados muestran que para que las personas se desarrollen profesionalmente y logren cambios duraderos que incrementen su potencial han de superar distintas barreras: creencias, actitudes y miedos. Las técnicas y estrategias que permiten generar “huellas emocionales” pueden ser muy variadas, entre ellas destacan determinadas pruebas situacionales realizadas en cursos de formación, la formación al aire libre, la narración de historias, el feedback 360°... Además, resultan especialmente útiles si el clima en que se realizan y el feedback que se ofrece es el adecuado.

### Palabras clave

Experiencias Vitales, Impactos Emocionales, Creencias, Miedos.

### Provoking emotional impacts for professional development

### Abstract

Major, problem-related, stressing or traumatic ex-

periences often leave a “print” on people. This may provoke a positive personal, interpersonal or social development or growth, since most people find aspects they value favourably in their, or others’, reactions to the event.

Sometimes that positive aspect may be just a useful learning exercise to face similar situations successfully in the future. On other occasions the impact of the life experience brings with it changes in people’s values, attitudes, emotions, goals, priorities and behaviour.

The aim of this paper is to describe how high emotional impact situations that encourage professional development may be provoked by applying different techniques and tools used in the Psychology of Work. The method is based on the analysis of specific situations and the data gathered at individual interviews and group dynamics.

Results show professional development and stable changes in people that increase their potential happen if different barriers are overcome: mainly, personal beliefs, attitudes and fears. Certain situational tests within training courses, outdoor training, storytelling, 360° feedback, etc., are examples of techniques and strategies that allow those “emotional prints” to be generated; particularly useful if the right environment and feedback are provided

### Key words

Life Events, Emotional Experience, Beliefs, Fears

### 1. Sobre formación y comportamientos

Según el Diccionario de la Lengua Española *aprender* es adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Cuando se habla de aprendizaje de adultos en el trabajo o entornos relacionados con el mismo se alude al término formación. Un aspecto clave para que la formación sea un éxito y se produzca aprendizaje es que se consiga cambios (ya que el aprendizaje implica un cambio voluntario de comportamientos). Pero, ¿cómo conseguir que las personas cambien?

Pereda y Berrocal (2006) definen la formación en la empresa como “*el proceso sistemático y continuo a través del cual se tratan de modificar o desarrollar las competencias y comportamientos laborales de los formandos, a través de acciones formativas de distinto tipo, dentro del marco definido por los objetivos y planes estratégicos de la empresa*” (pág. 203).

Una acción formativa puede haber conseguido su objetivo, al adquirir o desarrollar, los formandos, determinadas competencias. Sin embargo, para que pueda decirse que ha tenido éxito, es preciso que los formandos hayan cambiado voluntariamente su comportamiento en el trabajo, a partir de las actividades de formación, y las hayan puesto en práctica. Por ello, el objetivo último de los programas y acciones formativas que se llevan a cabo en la empresa, es conseguir que los formandos modifiquen voluntariamente su comportamiento en el trabajo para mejorar su eficacia, eficiencia y/o seguridad en el mismo (Pereda, Berrocal y Alonso, 2008).

## 2. Sobre el cambio, actitudes ante el cambio y miedos

Los cambios voluntarios de comportamiento suponen ir de una situación presente a una futura, y ese desplazamiento lleva emparejado distintos aspectos: ser consciente de dónde se está en la actualidad y dónde se quiere ir, ir de lo conocido a lo desconocido, de la zona de seguridad a una zona de riesgo. Esto hace que las situaciones de cambio se ven muy afectadas por las actitudes y los miedos de cada persona.

Las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con alguna clase de respuestas: cognitiva, afectiva y/o conductual. Las respuestas cognitivas reflejan las ideas y creencias que el sujeto tiene sobre el objeto de actitud, las afectivas los sentimientos y las conductuales son intenciones de conducta.

Ortiz (2005) clasifica las creencias que frenan o impiden el desarrollo y el aprendizaje, y que denomina limitadoras, y distingue las relacionadas con los siguientes aspectos:

- La desesperanza. Son creencias de carácter negativo sobre el futuro, por ejemplo: “haga lo que haga nada cambiará”, “no vale la pena esforzarse”.
- Los sentimientos de impotencia. Son creencias negativas sobre las expectativas de control, algunos ejemplos son los siguientes: “no puedo”, “no soy capaz de conseguir eso”, “eso está fuera de mi alcance”
- La ausencia de mérito. Son creencias que minusvaloran el esfuerzo realizado y los resultados conseguidos, por ejemplo: “no me lo merezco”, “esto no está a mi altura”.

En los procesos de cambio es muy importante detectar las creencias que actúan como freno y sustituirlas por otras que impliquen esperanza de futuro (debido a que van a ofrecer la fuerza necesaria para aproximarse a una meta, para esforzarse y mantener ese esfuerzo), sensación de capacidad (está comprobado que con niveles de autoestima y autoeficacia altos se incrementan las posibilidades de conseguir los objetivos que se desean), responsabilidad, sentido de valía, etc. Es mucho más probable conseguir algo en lo que se cree, precisamente por eso, porque estamos convencidos de que lo vamos a conseguir, es la “profecía autocumplida”.

El segundo aspecto clave para el cambio son los miedos. Muchas veces no se toman riesgos porque se tiene miedo. Que una persona crea que tenga miedo es suficiente para que lo tenga, sea o no un miedo basado en criterios reales, ya que las emociones son fundamentales en lo que los individuos toman por cierto en sus vidas, en la creación y mantenimiento de sus realidades. El miedo está marcado por la ambigüedad, por la información de que dispone el sujeto, o por la incertidumbre (estado psicológico resultante) y prepara al individuo para defenderse ante el peligro (Lazarus, 1991).

En la medida en que el individuo consiga, a través de sus miedos, poner en marcha estrategias para defenderse ante lo que se puede calificar de peligro, se podría hablar de los efectos positivos de los miedos, pero cuando éstos actúan como inhibidores de comportamientos útiles y positivos sus consecuencias no son tan deseables y, por tanto, habrá que intervenir.

Los miedos están relacionados con las necesidades de las personas, especialmente con las necesidades de logro, de reconocimiento, de poder y de control de los individuos (Bell, 1997).

En función de investigaciones precedentes se pueden distinguir cinco tipos de miedos, los siguientes (Alonso y Sánchez-Herrero, 2010):

- “Miedo a no dar la talla”. Es el miedo a no hacerlo bien, el miedo a equivocarse.
- “Miedo a no ser aceptado por otros”. Ya sean compañeros o jefes.
- “Miedo a condiciones de trabajo no deseadas”.
- “Miedo a no poder desarrollar el talento en el trabajo”. Miedo a que el trabajo no le guste, a que no le valoren el trabajo realizado, y a no poder demostrar la creatividad.

- *“Miedo a desconocer el futuro”*. A tener que cambiar de domicilio, a tener que renunciar a algo, a la incertidumbre, a que le despidan o no le renueven, a tener un sueldo bajo.

El que siente miedo tiende a asumir menos riesgos, y sin asumir riesgos difícilmente se producirán cambios.

### 3. Un impacto facilita el cambio

Cuando las personas se enfrentan a experiencias relevantes, especialmente las problemáticas, estresantes o traumáticas, suelen dejar en ellas una “huella”. Esta huella puede provocar el crecimiento o desarrollo personal, interpersonal o social positivo, ya que la mayoría de las personas encuentran en la reacción que han tenido ante el suceso, ellos mismos u otras personas, aspectos que valoran favorablemente (Botella, Baños y Guillén, 2008; Páez, Campos y Bilbao, 2008). Lo positivo, en ocasiones, es simplemente un aprendizaje útil para afrontar con éxito situaciones parecidas en el futuro. Otras veces, el impacto de la experiencia vital conlleva un cambio de valores, actitudes, emociones, metas, prioridades y comportamientos para la persona.

Los cambios los realiza la persona de forma más frecuente cuando hay algo que la impacta, algo que le hace plantearse si su conducta actual es la adecuada y le lleva a tomar riesgos para comportarse de otra forma.

Los impactos pueden ser fortuitos o provocados. Los impactos fortuitos serían aquellos que surgen de forma involuntaria, como consecuencia de algún incidente. En el contexto laboral puede suponer un impacto fuerte para la persona un despido, un fracaso a la hora de realizar un trabajo, un traslado, etc. En el plano personal el impacto puede venir tras una enfermedad, una pérdida, un accidente, etc., ya sea de la propia persona o de otra muy querida para ella.

Pero los impactos también se provocan en el ámbito de la Gestión de Recursos Humanos, por ejemplo, a través de acciones de formación, feedback 360°, formación al aire libre, o la narración de historias.

#### 3.1. Impacto provocado en acciones formativas

En formación se realizan pruebas situacionales que pretenden reflejar situaciones o problemas similares a los que se producen en el puesto de trabajo. Para

ello, se eligen incidentes críticos en los puestos, situaciones que permitan diferenciar entre el desempeño óptimo y el normal de un trabajador en un puesto dado. Llevar a cabo un juego de roles, en el que las personas adoptan un determinado papel, les puede permitir apreciar distintas formas de actuar, muchas veces muy diferentes a las que utilizan en la actualidad, y el contraste puede suponer un impacto que lleva a la persona a desear un cambio en su comportamiento para mejorarlo.

#### 3.2. Impacto provocado a través de feedback 360°

El feedback 360° es una técnica que permite que un individuo obtenga de forma confidencial información en relación a cómo es percibido su comportamiento por el mismo y por otras personas.

Por una parte se pide al trabajador que realice una auto-descripción de sus competencias, de alguna forma se le está preguntando por la imagen que tiene de sí mismo a través de la cumplimentación de un cuestionario. Por otra parte, distintas personas clave, realizan una descripción de las competencias de dicho trabajador, de forma anónima. Con ello se obtiene información sobre cómo están percibiendo otros el comportamiento de ese trabajador respondiendo al mismo cuestionario.

A todas las personas clave que actuarán como evaluadores se les pasa el mismo cuestionario que refleja comportamientos observables y concretos. No se les pide que juzguen, simplemente que describan si se producen o no dichos comportamientos.

Los resultados de la evaluación 360° resaltan puntos fuertes y débiles, de forma general (con las medias de todos los evaluadores) y por grupos de observadores, se distinguen los comportamientos que forman cada competencia y las competencias del trabajador para cada perfil de exigencias de cada puesto.

Uno de los aspectos claves es comunicar al implicado los resultados de la evaluación. Para la persona supone incorporar información nueva sobre él mismo. Supone mirarse al espejo y ver las fuerzas y debilidades desde el punto de vista de otros: amigos, compañeros, superiores jerárquicos, etc. Supone analizar las diferencias entre cómo se ve él mismo y cómo le ven los otros, y encarar las diferencias. Muchas veces los resultados suponen un enorme impacto para el individuo.

Encarar los resultados implica profundizar en el conocimiento propio, exige una apertura para

la persona que recibe los resultados. Las evaluaciones realizadas por el trabajador sobre sí mismo se comparan con las ofrecidas por otras personas, lo que da lugar a una primera reflexión que hace referencia al origen de las diferencias.

Al primer rechazo de las críticas le debe acompañar una aceptación de las mismas. ¿Cómo quiero que me perciban los otros?, ¿cómo a mí me gustaría o cómo me perciben? Ese es un buen principio para el cambio, de tal forma que las transformaciones que se llevan a cabo como consecuencia de la evaluación realizada tienen su influencia directa en el autodesarrollo de la persona, ya que supone una mejora en determinadas conductas.

Muchas veces se rechaza el feedback porque, tras el impacto de los resultados, se ponen en marcha los mecanismos de defensa de la persona, pero también muchas veces, gracias a la información recibida, la persona está mucho más receptiva a trabajar para cambiar su comportamiento, ya sea a través de la realización de acciones formativas, a través de sesiones de coaching, o de estrategias de autodesarrollo.

### *3.3. Impacto provocado a través de juegos al aire libre*

Los juegos al aire libre son actividades físicas en equipo (participan grupos de personas que necesariamente deben interrelacionarse en el trabajo), que se realizan en estrecho contacto con la naturaleza, alejadas del entorno tradicional al que, sin embargo, no se pretende sustituir.

Al término de cada experiencia o juego, los formadores guían una dinámica de grupo en la que se analiza la actividad realizada y se reflexiona sobre el comportamiento de los participantes durante la misma, cómo se ha resuelto la situación, los problemas encontrados, etc.

Se pide a los participantes que verbalicen cómo se han sentido en un nivel emocional (¿qué has experimentado?), en un nivel de aprendizaje (¿qué has aprendido?), y en un nivel de transferencia (¿qué puedo utilizar en otros entornos?).

Después se les pide que intenten aportar ejemplos concretos de cómo pueden transferir lo experimentado a un contexto laboral. En ocasiones se les da un tiempo para que preparen una exposición sobre lo aprendido y consideren qué pueden transferir a otros entornos y luego lo narren con el fin de convencer o persuadir a los otros.

El impacto de los juegos al aire libre es alto, debido a que muchas veces implican asumir si-

tuaciones de riesgo que suponen experiencias fuertes para quien las vive, dejando para él una fuerte huella.

### *3.4. Impacto provocado a través de la narración de historias*

Cuando escuchamos una historia llena de sentido y bien contada, se pueden producir toda una gama de emociones distintas y, a veces, aparentemente contradictorias: sentimientos de curiosidad, bienestar, regocijo y risa, empatía, tristeza, vergüenza e incluso un shock o fuerte impacto, debido al poder tan auténtico y poderoso que la historia, en sí misma, posee. Para Owen (2007), a través de los relatos se ejerce un profundo impacto, se motiva al oyente, se explican más fácilmente las ideas, y se invita a los demás a participar.

En los personajes de las historias, las personas se ven reflejadas, ven sus puntos fuertes y sus áreas de mejora. Una historia puede incrementar la responsabilidad de mejorar y la creencia de que se puede conseguir.

Las narraciones e historias se utilizan frecuentemente para conseguir cambios organizativos. Determinadas historias permiten recordar al oyente la necesidad constante de cambio e innovación, y le ayudan a enfrentarse a él (Parkin, 2004; Sims, 2001).

- Cuando escuchamos una historia, su mensaje puede sacarnos, al menos momentáneamente, de nuestra propia experiencia, pero luego permite transferir la lección a nuestra propia situación (Burns, 2005; Parkin, 2004). Al situar un mismo evento en contextos distintos se cambia la perspectiva y también es más probable que se produzcan actitudes más proclives al cambio. Desde una perspectiva objetivista se produce el siguiente proceso: escuchar la historia, encontrar la metáfora, comprenderla, y relacionar la metáfora con aquella situación que se desea.
- Si el mensaje de la historia genera emociones, en ocasiones consigue transformaciones relevantes en las personas. Cada historia puede tener distintos significados, se recomienda que la “moraleja” no se cuente, ya que resulta más adecuado que el oyente exprese y formule su propio descubrimiento (Parkin, 2004; Waserziehr, 1997).

- El tercer aspecto es la curiosidad. Todas las personas desean, según Fortún (2003), saber cómo han vivido otros, cómo han triunfado, cómo han fracasado, cómo se consigue lo que se desea y cómo y por qué se pierde después lo conseguido.

Las narraciones pueden cumplir un papel similar a otras técnicas de desarrollo, en ellas las personas se ven a sí mismas, y pueden reflexionar sobre sí quieren continuar así o desean cambiar. La siguiente pregunta es común ante todas las técnicas de desarrollo: “¿qué tengo que hacer para cambiar?”

#### 4. Conclusiones

Desde nuestro punto de vista una de las claves en conseguir que las personas cambien de comportamientos es conseguir impactarlas emocionalmente. Si se hace adecuadamente es probable que se plantee si su conducta actual es la adecuada o no lo es. Es probable que se plantee la posibilidad de cambiar, salir de su zona de comodidad y tomar riesgos que le lleven a ser de otra forma.

Lo difícil es conocer qué impactará a cada persona para conseguir que cambie de forma positiva. Porque no debería de valer cualquier cambio, sólo aquellos cambios que sean positivos para la persona y para la organización que la acoge. Cambios que permitan incrementar la satisfacción, el rendimiento y la seguridad.

Quizá, un buen principio, sea conocer cuál sería para esa persona su situación ideal, donde querría llegar. Y a partir de ahí plantearse de forma estratégica cómo provocar el impacto: a través de formación, feedback, programas al aire libre o de narraciones.

#### Referencias

- Alonso, M. A. y Sánchez-Herrero, S. A. (2010). *Validación de una escala de miedos en la búsqueda y consecución de empleo*. En prensa.
- Bell, C. R. (1997) *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Botella, Baños y Guillén (2008). Una propuesta de tratamiento para los trastornos adaptativos: creciendo en la adversidad. En C. Vázquez y G. Hervás, G. (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada*, pp. 129-154. Bilbao: Desclée deBrouwer
- Burns, G. W. (2005). *El empleo de metáforas en Psicoterapia*. Barcelona: Masson.
- Fortún, E. (2003). *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Espuela de Plata
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Ortiz de Zárate, M. (2005). Juicios y Creencias. *Capital Humano*, 193, 26-28
- Owen, N. (2007). *Más magia de la metáfora. Relaciones de sabiduría para liderar y motivar*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Páez, D., Campos, M. y Bilbao, M. A. (2008). Del trauma a la felicidad: pautas para la intervención. En C. Vázquez y G. Hervás, G. (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada*, pp. 238-262. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Parkin, M. (2004). *Tales for Coaching: Using Stories and Metaphors with Individuals and Small Groups*. London: Kogan Page.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Pereda, S., Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2008). *Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Sims, D. (2001). Organizational learning as the development of stories: Canons, apocrypha and pious myths. Easterby-Smith, Mark (Ed); Araujo, Luis (Ed); Burgoyne, John (Ed). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. (pp. 44-58). Thousand Oaks, CA, Sage Publications
- Wasserszehr, G. (1997). *Los cuentos de hadas para adultos*. Madrid: Edymion





## Evaluación de la Inteligencia Emocional a través de secuencias cinematográficas: el TESIS (Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales)

Jorge Barraca Mairal

*Universidad Camilo José Cela (Madrid)*

Antonio Fernández González

*Universidad Autónoma de Madrid*

### Resumen

En este artículo se mencionan las características fundamentales del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS) y se explica su aplicación. El TESIS es una medida de habilidad de la capacidad para procesar correctamente información emocional e interpretar adecuadamente los deseos e intenciones de los sujetos de nuestro entorno. A través de la proyección de varias secuencias cinematográficas esta prueba permite distinguir entre sujetos “sensibles” y “ciegos” a lo que realmente sucede entre personas que tienen una interacción social. Los índices de consistencia interna y de estabilidad temporal son adecuados, y varios indicadores de validez la convierten en una prueba prometedora. Como ventajas del instrumento se pueden destacar su versatilidad para las aplicaciones colectivas y la sencillez de su formato (aunque es cierto que requiere elementos multimedia); también es reseñable su claridad respecto al tipo de tarea y su sencilla corrección. Aunque una escena de una película no es igual a una interacción auténtica, sin duda es un método mucho más realista para identificar emociones que la visión de fotografías, la audición de unas voces y, por supuesto, la descripción leída de una interacción social.

### Palabras clave

Medida-Inteligencia-Emocional, Secuencias-Cinematográficas, Test-Fiabilidad, Test-Validez.

### Emotional Intelligence assessment through movie scenes: the TESIS (Sensitivity to Social Interactions Test)

### Abstract

In this paper we explain the underlying characteristics of the Sensitivity to Social Interactions Tests

(TESIS) and we outline the way to apply it. TESIS is an ability scale of the capacity to correctly process emotional information and to suitably interpret desires and intentions of the individuals around us. By showing movie scenes, TESIS allows to distinguish between the “sensitive” and the “blind” subjects and to apply them to what really happens in social interactions. Internal consistency and temporary stability indexes are very satisfactory, and some validity proofs make the TESIS a very promising instrument. The possibility of group application and the simplicity of its format are the strengths of TESIS. It does, however, require multimedia devices. We would also like to point out the clarity of the task and its easy correction. Obviously a movie scene is not a real social interaction, but it is undoubtedly a much more realistic method to identify emotions than seeing photographs, listening to a discussion and, of course, reading a description of a social interaction.

### Keywords

Emotional-Intelligence-Measurement, Movie-Scenes, Test-Reliability, Test-Validity.

### Introducción: la evaluación de la Sensibilidad Social

En las aproximaciones más generales, la *Sensibilidad Social* (o *Sensibilidad Interpersonal*) se define como la habilidad para sentir, percibir y responder de forma conveniente en situaciones personales, interpersonales y sociales (Bernieri, 2001). Se trata de un constructo amplio, que incluye la destreza para decodificar correctamente las emociones, los pensamientos, los rasgos de personalidad o, incluso, las relaciones sociales que mantienen las personas observadas. En ocasiones se ha mencionado que esta destreza se fundamenta en una correcta captación de claves no verbales (Carney y Harrigan, 2003), aunque no necesariamente deben desecharse procesos que incluyen la información verbal. Como habilidad para codificar información social, manejar la expresividad y responder adecuadamente ante demandas interpersonales, es una capacidad íntimamente relacionada con la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), si bien es verdad que en ésta última se enfatiza además la correcta expresión, el control del propio comportamiento y la capacidad de influir sobre otras personas, mientras que en la Sensibilidad Social el foco se

ha dirigido fundamentalmente hacia la *precisión del receptor*, que se define como *sensible* si es capaz de: (1) detectar las claves sociales relevantes, (2) decodificar con justeza esta información, y (3) comprender las implicaciones de una situación social.

La evaluación de la Sensibilidad Social se ha desarrollado a través de cuestionarios convencionales (Cf. la revisión de Riggio, 1986), tests de ejecución (Cf. las revisiones de Costanzo y Archer, 1989, o de Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers y Archer, 1979) y puntuaciones otorgadas por pares en diseños de interacción diádica o de interacción múltiple (Kenny, 1994; Ickes, Bissonnette, Garcia y Stinson, 1990; Snodgrass, 1998).

Entre los tests de ejecución —donde se encuadraría el TESIS— se han desarrollado pruebas desde diversos enfoques y postulados. Algunas se deben considerarse medidas de Inteligencia Social o Práctica, como el ICI (Stricker, 1982; Stricker y Rock, 1990), el CASP (Magill-Evans, Koning, Cameron-Sadava y Manyk, 1995) y el AMT (Heavey, Phillips, Baron-Cohen y Rutter, 2000); otras parten de los estudios de Inteligencia Emocional, como el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002); finalmente, existen las que se han centrado más concretamente en la evaluación de la Sensibilidad Interpersonal, como el CARAT (Buck, 1976), el PONS (Rosenthal et al., 1979), el IPT (Archer y Akert, 1977; Costanzo y Archer, 1989) y el DANVA (Baum y Nowicki, 1998). Una revisión general de las limitaciones de todos estos instrumentos puede consultarse en Barraca, Fernández González y Sueiro (2009).

### **El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS)**

El TESIS es una *medida objetiva de la sensibilidad a las interacciones sociales*. La sensibilidad a las interacciones sociales puede definirse como una destreza aprendida que favorece procesar correctamente información emocional para interpretar adecuadamente los deseos e intenciones de los sujetos de nuestro entorno (aunque traten de ocultarlos) y para captar sus señales de amistad, cooperación, agresividad, afecto, etc. tal y como ocurren a la velocidad natural. Es un aspecto fundamental en todos los modelos de Inteligencia Emocional, pues la percepción atinada de los deseos, intenciones, sentimientos o pensamientos de los sujetos de nuestro alrededor es el primer paso para una actuación inteligente en el terreno emocional.

En el TESIS se ha buscado reunir una serie de elementos con riqueza expresiva y complejidad suficiente como para suponer un trasunto fiel de una interacción de la vida real de sujetos adultos y con un buen desarrollo cognitivo. Para conseguirlo se seleccionaron varias escenas de películas que recogían interacciones en las que se reflejaban motivaciones, intereses, afectos o aversiones de forma unívoca, aunque no explícita. También se procuró que la ambientación y la duración de las escenas permitiesen contextualizar adecuadamente las interacciones sociales. Dado que el problema del criterio es fundamental en la medida de la Sensibilidad Social (Bernieri, 2001), la intención de desarrollar un test objetivo y no proyectivo presidió todo el proceso y motivó ser muy estricto a la hora de afirmar que en las escenas sucedía una cosa (la que se recoge en la respuesta correcta) y no otra.

### **Desarrollo de las primeras versiones del TESIS**

En su primera versión el TESIS se componía de 10 escenas y las preguntas que se hacían sobre ellas eran abiertas y no de elección múltiple. Con este formato, la prueba se aplicó a una muestra de 43 sujetos (32 mujeres y 11 hombres), con un rango de edades entre los 18 y 26 años (media de edad: 22 años) y con nivel de estudios universitarios. Los análisis estadísticos publicados (Barraca, 2003) demostraron que la prueba tenía unas propiedades psicométricas prometedoras: la consistencia interna (KR-20) fue 0,66 y la estabilidad temporal (test-retest) 0,78. Para los cálculos de validez, y basándose en las investigaciones anteriores sobre Sensibilidad Social, se correlacionaron los resultados del TESIS con pruebas de independencia de campo (GEFT), factor *g* (Matrices progresivas de Raven) —que fueron moderadamente positivas, tal y como se esperaba— y varios rasgos de personalidad (medidos a través del 16PF-5). Para evaluar la validez de constructo se comparó a hombres y mujeres en su sensibilidad a las interacciones sociales (aunque ambos grupos no arrojaron diferencias significativas); también se correlacionó la edad y la puntuación en el TESIS, obteniéndose una correlación significativa de 0,31 ( $p < 0,05$ ). Por último, se llevó a cabo un ANOVA con el tipo de estudios. Se hipotetizó que los estudiantes de Psicopedagogía obtendrían puntuaciones más bajas que los de Psicología pero más altas que los de Magisterio, una vez controlado el efecto de la edad. En este caso la hipótesis no se co-

rorboró, pues no aparecieron diferencias significativas entre los tres grupos.

En la siguiente versión del TESIS se incluyeron 10 escenas más (alcanzando la cifra de 20) y se estableció el formato actual de preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta. Los resultados empíricos de esta versión han sido publicados en el marco de una investigación más general sobre Inteligencia Emocional y adaptación psicosocial (Fernández González y Barraca, 2005). Con una muestra bastante más extensa que en el caso anterior (275 sujetos), un rango de edades significativamente más amplio (16 a 41 años) y mayor variedad en los niveles de estudios (desde 1º de Bachillerato hasta universitarios de 5º curso), se obtuvo una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0,53. También se hallaron las correlaciones con medidas de empatía (IRI), auto-control conductual (SMS), competencia social (SCF), adaptación psicosocial (BASC) e Inteligencia Emocional auto-percibida (TMMS-24). Aunque las correlaciones en general no respondieron enteramente a las hipótesis, se produjeron resultados que demostraban la vinculación del TESIS con la ausencia de estrés personal y estrés social, así como su relación con algunos aspectos de la Inteligencia Emocional auto-percibida (comprensión de los estados emocionales) y con otros de la adaptación psicosocial (medida a través del BASC).

#### *Características fundamentales de la versión final*

Los estudios preliminares descritos sirvieron para elaborar una versión final del TESIS en el que se desecharon 5 escenas de las 20 anteriores y se mantuvo el formato de preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta, aunque se modificaron en algún caso los textos de las alternativas distractoras. Las escenas seleccionadas finalmente son aquéllas que han demostrado mayor eficacia para identificar la *sensibilidad a las interacciones sociales* de los sujetos que contestan la prueba. Las escenas difieren entre sí por su temática y por su grado de dificultad. Esto permite tener un amplio rango de medida del constructo.

#### *Aplicación y corrección del TESIS*

Existe la posibilidad de aplicar la prueba de forma individual o colectiva. En ambas el sujeto recibe las mismas instrucciones y el evaluador es el encargado de poner en marcha el reproductor para que se

contemple la primera escena. Cuando ésta termina, detiene el aparato y el sujeto (o los sujetos) tienen tiempo para leer las alternativas incluidas en sus hojas de respuesta y marcar aquella que creen que responde a la pregunta que se les hace sobre cada escena. Luego que todos los sujetos han contestado, el evaluador pone de nuevo en marcha el reproductor para pasar a la siguiente escena. Cuando se finaliza la proyección de las escenas y se responde a la última pregunta, el evaluador recoge las hojas de respuesta. Tanto en la aplicación individual como en la colectiva el sujeto dispone de todo el tiempo que necesite para seleccionar la respuesta que considera correcta pues el TESIS trata de evaluar la Sensibilidad Social (cuyo estímulo son las escenas contempladas) y no la capacidad lectora, la velocidad de respuesta rápida u otras habilidades.

Una vez recogidas las hojas de respuesta de los sujetos, la corrección se lleva a cabo con la ayuda de la hoja de corrección. En esta hoja, para cada ítem el evaluador debe marcar la respuesta del sujeto, que se corresponderá a una de estas categorías: (a) Sensible (o respuesta correcta); (b) Insensible por ingenuidad; o (c) Insensible por sobre-interpretación. Luego de sumar las tres categorías, el corrector podrá, en primer lugar, asignar la puntuación transformada correspondiente a la puntuación directa para las respuestas sensibles (o correctas) considerando las tablas de baremos del manual (Barraca et al., 2009). Además, una vez calculado el porcentaje de respuestas tipo (b) y tipo (c), podrá conocer el estilo de insensibilidad preferente del sujeto, es decir, si sus respuestas incorrectas tienen un sesgo por ingenuidad o por sobre-interpretación. Para la interpretación última de estas puntuaciones se debe consultar el apartado de interpretación de puntuaciones del manual.

#### *Propiedades psicométricas de la versión final del TESIS*

Las propiedades psicométricas del TESIS han revelado que la prueba es un instrumento fiable y válido. A través de varias muestras de distintos rangos de edad y de distintas características, la consistencia interna siempre ha superado un alfa de Cronbach de 0,70. Y la estabilidad temporal calculada alcanza el 0,84 en las correlaciones test-retest. Para la estimación de la validez han empleado correlaciones con otros cuestionarios de Inteligencia Emocional (TMMS), capacidad de decodificación no verbal

(PDA), competencia social (SCF) y adaptación psicosocial (TAMAI); igualmente, se han establecido diferencias significativas por edad y sexo (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas en Inteligencia Emocional); por último, también se han empleado análisis de las diferencias de acuerdo a indicadores objetivos (resultados académicos, indicadores de buen comportamiento en el contexto escolar, diferencias entre grupos de expertos y no-expertos, etc.). Estos resultados estadísticos pueden consultarse extensamente en Barraca y Fernández González (2009) y en Barraca et al. (2009).

### Interpretación de las puntuaciones

Una alta puntuación en el TESIS refleja una correcta interpretación (sensibilidad) ante una situación social real por parte del examinado. Por tanto, la puntuación debe entenderse aquí como el grado de precisión en un continuo que abarcaría desde la máxima incompreensión sobre lo que sucede en las interacciones sociales (insensibilidad) a la máxima destreza en la interpretación de las situaciones sociales, incluso aunque las claves sean muy sutiles (sensibilidad). Sin embargo, la insensibilidad no es siempre producto de la candidez o ingenuidad mental, pues una parte de los insensibles lo son porque “ven más” de lo que se les muestra; es decir, hacen interpretaciones exageradas o distorsionadas y llegan a conclusiones que, en realidad, no pueden desprenderse de lo observado. El TESIS distingue entre ambos tipos de insensibilidad por medio del cálculo del porcentaje correspondiente a cada una de esos dos tipos de respuestas. Cuanto más alto sea ese porcentaje, más claro será el sesgo hacia un tipo otro de insensibilidad (ingenua o sobre-interpretadora). Una descripción detallada de este tipo de puntuaciones se hallará en Barraca et al. (2009).

### Referencias

Archer, D. y Akert, R.M. (1977). Words and Everything Else: Verbal and Nonverbal Cues in Social Interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (6), 443-449.

Barraca, J. (2003). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Primeros resultados con una muestra universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (2), 258-262.

Barraca, J. y Fernández González, A. (2009). El Test de Sensibilidad a las Interacciones So-

ciales (TESIS). Una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales. En P. Fernández-Berrocal y cols. (Eds.). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 45-50). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Barraca J., Fernández González, A. y Sueiro, M. (2009). *TESIS. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales*. Manual. Bilbao: Albor-Cohs.

Baum, K.M. y Nowicki, S.Jr. (1998). Perception of emotion: Measuring decoding accuracy of adult prosodic cues varying in intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 89-107.

Bernieri, F.J. (2001). Toward a Taxonomy of Interpersonal Sensitivity. En J.A. Hall y F.J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity. Theory and Measurement* (pp. 3-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies. *Human Communication Research*, 2, 162-171.

Carney, D.R. y Harrigan, J.A. (2003). It takes One to Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related to Accurate Assessment of Other's Interpersonal Sensitivity. *Emotion*, 3 (2), 194-200.

Costanzo, M. y Archer, D. (1989). Interpreting the expressive behavior of others: The Interpersonal Perception Task. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, 225-245.

Fernández González, A. y Barraca, J. (2005). Inteligencia Emocional, Empatía y Competencia Social. Una investigación empírica con estudiantes de Bachillerato. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds.), *Psicología Social y problemas sociales. Vol. 5. Psicología Ambiental, Comunitaria y de la Educación* (pp. 335-342). Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NewYork: Bantam Books.

Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S. y Rutter, M. (2000). The Awkward Moments Test: A naturalistic measure of social understanding in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30, 225-236.

Ickes, W., Bissonnette, V., Garcia, S. y Stinson, L. (1990). Implementing an using the dyadic interaction paradigm. En C. Hendrick y M. Clark (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology: Vol. 11, Research Methods in Per-*

- sonality and Social Psychology* (pp. 16-44). Newbury Park, CA: Sage.
- Kenny, D.A. (1994). *Interpersonal Perception: A social relations analysis*. New York: Guilford Press.
- Magill-Evans, J., Koning, C., Cameron-Sadava, A. y Manyk, K. (1995). The child and adolescent social perception measure. *Journal of Nonverbal Behavior*, *19*, 151-169.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. User's manual. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 649-660.
- Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R. Rogers, P.L. y Archer, D. (1979). *Sensitivity to non-verbal communication: The PONS test*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, & personality*, *9*, 185-211.
- Snodgrass, S.E. (1998). Interpersonal Sensitivity: Expressivity or Perceptivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74* (1), 238-249.
- Stricker, L.J. (1982). Interpersonal competence instrument: Development and preliminary findings. *Applied Psychological Measurement*, *6*, 69-81.
- Stricker, L.J. y Rock, D.A. (1990). Interpersonal competence, social intelligence, and general ability. *Personality & Individual Differences*, *11*, 833-839.



## La empatía, raíz emocional de la conducta moral

Itziar Etxebarria

Aitziber Pascual

Universidad del País Vasco

Susana Conejero

Universidad Pública de Navarra

### Resumen

El actual interés por el estudio y el desarrollo de la inteligencia emocional en los más diversos ámbitos ha relanzado el interés por la empatía. En este contexto suele destacarse, sobre todo, su importancia como elemento favorecedor de las relaciones personales: las relaciones con los amigos, con la pareja, las relaciones entre médico y paciente, las relaciones profesionales, etc. Sin embargo, la contribución de la empatía en el ámbito interpersonal es mucho más rica de lo que habitualmente estos planteamientos dan a entender. En este capítulo, tras una breve puntualización sobre el concepto de empatía, se presentan de forma sintética varias contribuciones fundamentales de la empatía, entendida como respuesta *emocional* ante la situación de otro u otros, en el ámbito moral. Ello lleva a concluir que, aunque en principio la inteligencia emocional puede considerarse neutra desde un punto de vista ético, la empatía, considerada a menudo un componente clave de la misma, constituye un elemento esencial de la moralidad. Sería una pena que esto se olvidara en aras de una educación emocional “científica”, “moralmente neutra”.

### Palabras clave

Empatía, Conducta Moral, Inteligencia Emocional, Educación Moral.

### Empathy, emotional root of moral behavior

### Abstract

Current interest in the study and development of emotional intelligence in a wide range of different fields has prompted increasing interest in empathy. In this context, emphasis is mainly placed on the importance of empathy as an element which fosters personal relations: relations with friends, between partners, between doctors and their patients, professional relations, etc. However, the contribution of empathy

to the interpersonal field is much richer than these approaches generally tend to imply. In this chapter, following a brief clarification regarding the concept of empathy itself, several basic contributions of empathy (understood as an *emotional* response to the situation of others) within the moral field are summarized. This leads us to conclude that, although in principle emotional intelligence may be considered neutral, from an ethical point of view, empathy, often considered one of its key components, constitutes an essential element of morality. It would be a pity if this were to be overlooked in the name of a “scientific” or “morally neutral” emotional education.

### Keywords

Empathy, Moral Behavior, Emotional Intelligence, Moral Education.

La contribución de la empatía en el ámbito interpersonal es mucho más rica de lo que los análisis habituales suelen dar a entender. De hecho, para diversos autores, tanto de la Filosofía como de la Psicología, la empatía sería un elemento clave, incluso *sine qua non*, de la vida moral. En este capítulo, tras una breve puntualización sobre el concepto de empatía, presentaremos de forma sintética varias contribuciones fundamentales de la misma en el ámbito moral. Tras ello, señalaremos las implicaciones de lo tratado en relación con los actuales programas de educación emocional.

### 1. Puntualización sobre el concepto de empatía

Mientras que unos autores conciben la empatía como una respuesta básicamente cognitiva, como una mera comprensión del punto de vista ajeno, otros la conciben como una respuesta más afectiva, como la reacción emocional ante la situación del otro. Tal como plantea Davis (1996), la existencia de diversas concepciones de la empatía se debe a que los distintos autores se estarían fijando en distintos aspectos de un mismo continuo: los primeros, en el *proceso* de ponerse en el punto de vista del otro, un proceso de carácter cognitivo; los se-



Gráfico 1. Las distintas concepciones de la empatía se dan porque distintos autores se centran en distintos aspectos de un mismo fenómeno.

gundos, en el *resultado* de dicho proceso, una respuesta emocional (Gráfico 1).

Nosotros vamos a trabajar aquí con el concepto de empatía de Hoffman (2002), que concita el mayor consenso: desde este punto de vista, la empatía se define como una respuesta afectiva vicaria, una respuesta afectiva más congruente con la situación de algún otro que con la propia.

Esta aclaración es fundamental, pues las contribuciones que a continuación vamos a mencionar no serían atribuibles a la mera toma de perspectiva respecto a las emociones del otro.

## 2. Contribuciones fundamentales de esta respuesta afectiva en el ámbito moral

Al analizar el papel de la empatía –así definida– en el ámbito moral, cabe destacar seis contribuciones fundamentales (para un análisis más detallado, véase Etxebarria, 2008). Como se verá, todas ellas hacen referencia a la empatía con el sufrimiento ajeno. Cabría hablar también del papel moral de la empatía con la alegría ajena, pero este aspecto ha sido mucho menos estudiado.

### 1. La empatía con quien sufre favorece todo tipo de conductas de ayuda.

El importante papel de la empatía en el ámbito moral se hace patente, en primer lugar, en su estrecha relación con las conductas de ayuda.

Esta relación ha sido constatada en numerosos estudios (Findlay, Girardi y Coplan, 2006; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998), lo que ha llevado a algunos autores a afirmar que la empatía constituye una motivación altruista fundamental. Sin embargo, no todos están de acuerdo sobre esta cuestión: bien pudiera ser que quien empatiza con el sufrimiento de otro ayudara a éste simplemente para librarse del propio sufrimiento.

En este debate, merecen destacarse los trabajos de Batson y colaboradores (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch, 1981; Batson, Fultz y Schoenrade, 1987). Estos autores plantean que, ante el sufrimiento ajeno, pueden distinguirse dos tipos de respuesta, con efectos motivacionales muy diferentes: 1) *empatía* (también denominada “empatía centrada en la víctima”), respuesta emocional en la cual el foco de atención es la persona que realmente sufre, hacia la cual el sujeto experimenta compasión, sentimientos de bondad, deseos de ayudar, y 2) *ma-*

*lestar personal* (o “empatía centrada en uno mismo”), respuesta en la cual la atención se vuelve sobre el propio sujeto, quien experimenta más bien inquietud y sentimientos de alarma o angustia. Mientras que el malestar personal provocaría la motivación *egoísta* de reducir el propio malestar, la empatía provocaría la motivación *altruista* de reducir el malestar de la persona que está sufriendo.

Diversos estudios empíricos de estos y otros autores apoyan estos planteamientos. Así, se ha constatado que las personas que, ante el sufrimiento ajeno, experimentan malestar personal sólo ayudan en los casos en los que sería difícil huir de la situación; sin embargo, las personas que experimentan empatía ayudan incluso en los casos en los que les resultaría fácil huir de la situación (Bierhoff y Rohmann, 2004).

El estudio citado y otros similares ponen de manifiesto que, aunque muchas veces la reacción ante el sufrimiento ajeno que da lugar a conductas de ayuda no puede considerarse una motivación auténticamente altruista, la empatía –la auténtica, la “centrada en la víctima”– constituye una motivación que va más allá de la mera búsqueda del interés personal.

### 2. La empatía constituye la fuente de diversas emociones morales, todas ellas relevantes en el ámbito moral.

Hoffman (2002) concibe la empatía como la fuente de la que derivan muchas otras emociones, todas ellas con importantes efectos motivacionales en el ámbito moral. Estas emociones serían el resultado de la conjunción del dolor empático con diversas atribuciones. Así, cuando se percibe a la víctima sin control sobre su situación, la empatía tiende a transformarse en *compasión*. Cuando se percibe a una tercera persona como responsable del dolor de la víctima, podemos sentir *indignación* o *cólera empática* hacia esa persona. Cuando el propio observador se percibe a sí mismo como agente causal del dolor de la víctima, el dolor empático tiende a transformarse en *sentimiento de culpa* (culpa “interpersonal” o “verdadera” la denomina Hoffman, para distinguirla de la culpa descrita en su día por Freud). Cuando se percibe un fuerte contraste entre la situación de la víctima, sobre todo si ésta se considera inmerecida, y la situación privilegiada de otros, la respuesta empática puede transformarse en *sentimiento de injusticia*.

Aunque la investigación empírica al respecto es escasa, un reciente estudio nuestro apoya la rela-



ción entre empatía y culpa interpersonal (Etxebarria, Pascual y Conejero, en revisión).

Por supuesto, no todas las formas de compasión, cólera, culpa, etc. tienen un origen empático. Muchas veces esas emociones se nutren más bien de puro moralismo, así como de buenas dosis de agresividad, que encuentra salida tanto en arrebatos de indignación moral e impulsos justicieros como en obsesivas autopuniciones. No obstante, estos planteamientos tienen importantes implicaciones: la culpa, y con ella el resto de las emociones morales citadas, no serían simplemente, como muchas veces se supone, fruto de una socialización de carácter moralizante. En la medida en que la respuesta empática es una respuesta universal, innata, estas emociones también lo serían. Desde este punto de vista, puede afirmarse la existencia de reacciones de compasión, indignación moral, culpa, etc. de carácter innato, universal. Obviamente, esto no significa que ciertas prácticas educativas no puedan ayudar a desarrollarlas, mientras que otras las pueden pervertir totalmente.

### *3. La empatía favorece el perdón.*

Para perdonar parece necesario sentir una cierta compasión hacia el culpable. Ciertamente, una persona puede no sentir ninguna pena por quien le ha provocado un daño, a ella o a los suyos, por mucho que éste sufra y declare por activa y por pasiva su arrepentimiento, y sin embargo perdonarlo, por ejemplo, por consideraciones religiosas o, incluso, prácticas (téngase en cuenta que el perdón facilita, también en las víctimas, la superación de las situaciones dolorosas, que perdonar supone un gran respiro no sólo para quien es perdonado sino también para quien perdona). Por tanto, quizás no sea necesario que se dé empatía con la persona responsable del daño para que el perdón tenga lugar. No obstante, es claro que la empatía es un elemento que está muchas veces presente en los procesos de perdón y que, sin duda, lo favorece.

En este sentido, se han realizado diversos estudios que muestran empíricamente que una persona que siente empatía por quien le ofendió es más probable que perdone (véase McCullough, Pargament y Thoresen, 2000).

### *4. La empatía inhibe la agresión.*

Si, cuando estamos a punto de agredir a otra persona o ya la estamos agrediendo, por un momento

—haciendo un esfuerzo consciente o sin pretenderlo, porque la otra persona muestra señales de sufrimiento— nos ponemos en el lugar de esa persona y percibimos de algún modo su miedo o sus sentimientos de injusticia o humillación, es posible que algo se remueva en nosotros; si esto sucede, es seguro que nuestra acción se verá inhibida. A veces el impulso agresivo será muy fuerte y la empatía no será capaz de frenarlo, provocando más bien sentimientos de culpa a posteriori, al tomar conciencia del sufrimiento de la víctima como consecuencia de nuestra acción. En cualquier caso, es claro que la empatía tiende a inhibir la agresión.

Esta es otra contribución de la empatía que cuenta con claro apoyo empírico (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Lovett y Sheffield, 2007; Findlay et al., 2006).

### *5. La empatía juega un papel fundamental en la temprana distinción entre “moralidad” y “convención”.*

Turiel (1984) ha demostrado a través de diversos estudios que, muy tempranamente, ya para los 3-4 años, los niños razonan de forma diferente respecto a las transgresiones de las convenciones, tales como no ordenar los juguetes, comer con las manos o no dar los “buenos días”, y respecto a otro tipo de transgresiones que pueden considerarse del dominio moral, en cuanto que implican daños a personas, tales como pegar a otros, quitarles sus cosas o echarles del columpio. Evidentemente, las formas de razonar y enjuiciar las acciones en uno y otro dominio van a desarrollarse según avanza la edad, volviéndose cada vez más complejas, pero la distinción entre un dominio y otro sigue manteniéndose a lo largo de toda la vida.

Desde un principio, los juicios que emitimos respecto a la bondad o maldad de las acciones del dominio convencional y las del dominio moral difieren sustancialmente, pues se basan en criterios diferentes. En general, las personas consideran las transgresiones del dominio moral más graves y merecedoras de mayor castigo que las del dominio convencional. Además, y esto es lo más interesante, mientras que los juicios acerca de la bondad o maldad de las acciones del dominio de la convención se basan en la existencia de una norma que las permita o las prohíba, los juicios acerca de las acciones del dominio moral, no; una acción del ámbito moral está bien o mal al margen de la existencia de una

norma social al respecto. Asimismo, mientras se considera que una acción que afecta a la convención puede estar bien o mal dependiendo del contexto cultural, se considera que una acción del dominio moral está bien o mal al margen de los usos de una cultura dada.

Esto implica que, ya muy tempranamente, mucho antes de lo que sugerían los planteamientos de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1992) sobre el desarrollo del juicio moral, los niños tienen un sentido autónomo, al margen de lo que diga la norma, de lo que está bien y lo que está mal. En los más pequeños el razonamiento para justificar sus juicios de valor acerca de una determinada falta moral puede ser muy rudimentario, pero lo interesante es que existe ya un cierto sentido moral, un sentido moral íntimo, que no requiere de ninguna instrucción previa, que les lleva a saber que cualquier tipo de acción que implique un daño a otro, diga lo que diga la autoridad, y aunque ésta lo permita, está mal.

Pues bien, la sensibilidad empática juega un papel fundamental en este sentido moral íntimo. Así lo indican las respuestas habituales de los niños más pequeños cuando se les pregunta por qué una determinada trasgresión del ámbito moral está mal, por qué, por ejemplo, está mal pegar a un compañero o compañera de clase o empujar a otro del columpio: éstos dicen siempre cosas como “Porque hace daño”, “Porque luego le duele”...

### **6. La empatía influye en los principios y los juicios morales.**

Éste es un aspecto sobre el que hasta ahora apenas si ha reparado la Psicología Moral. Sin embargo, Hoffman (2002) plantea algunas ideas interesantes al respecto.

Por una parte, la empatía contribuye a la afirmación de un principio de benevolencia general, según el cual se debe evitar dañar a los otros y procurar el bienestar de los demás. Para ilustrarlo, Hoffman cita el ejemplo, tomado de *La cabaña del tío Tom*, de una ama de casa acomodada y apolítica cuya empatía hacia los esclavos que ella conoce y que “han sido maltratados y oprimidos a lo largo de toda su vida” le lleva a oponerse a una nueva ley que prohíbe dar alimentos, ropa o refugio a los esclavos que huyen de sus amos. Discutiendo con su marido, que está a favor de la ley, la mujer verbaliza lo que puede considerarse un principio de benevolencia: “La Biblia dice que debe-

mos alimentar al hambriento, vestir al desnudo y consolar al afligido”. La mujer se muestra totalmente contraria a la ley, que juzga “vergonzosa, mezquina y abominable” y dice que la piensa transgredir a la primera oportunidad.

Por otra parte, la empatía juega un papel importante en el juicio moral y la toma de decisiones. Esto queda también ilustrado en el ejemplo de la mujer que acabamos de citar. A partir de una respuesta de compasión hacia los esclavos, ésta enjuicia duramente la segregación racial y promete transgredir la ley en cuanto tenga ocasión.

Los actuales trabajos de Greene (2009), en los que se analiza la actividad cerebral de las personas según tratan de resolver distintos dilemas morales, apoyan claramente el papel de las emociones, y en concreto de la empatía, a la hora de decantarse en un sentido u otro cuando nos encontramos ante un dilema moral.

### **3. Breve comentario final: implicaciones en relación con los actuales programas de educación emocional**

Tal como suele plantearse, en principio la inteligencia emocional puede considerarse neutra desde un punto de vista ético. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este capítulo, la empatía, considerada a menudo un componente clave de la misma, constituye un elemento esencial de la moralidad.

Esto es algo que en EEUU el fuerte movimiento de la *Educación del Carácter*, pese a la diversidad de planteamientos que acoge en su seno, tiene en general muy en cuenta. Sin embargo, en nuestro país el panorama es muy diferente. Con el *boom* de la inteligencia emocional, los nuevos programas de educación emocional, cada vez más influyentes, han acabado desplazando en muchos casos a otros programas que, todavía de forma incipiente, veían desarrollándose aquí y allá en torno a eso que se ha dado en llamar la *Educación en Valores*, programas que poco a poco empezaban a tomar conciencia de la importancia de las emociones, y en particular de la empatía, en el ámbito moral. Y los nuevos programas de educación emocional a menudo tienden a presentarse como meras prácticas “científicas” para desarrollar una serie de “habilidades” emocionales, habilidades valiosas para las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, familiar, laboral..., pero desprovistas de cualquier connotación moral.

A nuestro entender, no tener en cuenta lo que aquí se ha planteado no hace sino empobrecer dichos programas. Más aún, aunque no sea eso lo que se pretenda, puede favorecer todavía más la actual tendencia a considerar la funcionalidad, el éxito adaptativo y la felicidad como valores supremos, en detrimento de cualquier criterio moral.

## Referencias

- Batson, C. D., Duncan, B., Ackerman, P., Buckley, T. y Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290-302.
- Batson, C. D., Fultz, J. y Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.
- Bierhoff, H-W. y Rohmann, E. (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18(4), 351-365.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ettxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ettxebarria, I., Pascual, A. y Conejero, S. (2010). ¿Puede considerarse la culpa un índice de sensibilidad interpersonal? Reactividad interpersonal y culpa interpersonal. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 201-214.
- Findlay, L. C., Girardi, A. y Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Garaigordobil, G. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Greene, J. D. (2009). Dual-process morality and the personal/impersonal distinction: A reply to McGuire, Langdon, Coltheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 581-584.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellà del Lobregat: Idea Books.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, F., Apodaca, P., Ettxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Lovett, B. J. y Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- McCullough, M.E., Pargament, K.I. y Thoresen, C.E. (2000). The psychology of forgiveness: History, conceptual issues, and overview. En M. E. McCullough, K. I. Pargament y C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*. Nueva York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate.



## La versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

Natalio Extremera  
Pablo Fernández-Berrocal  
*Universidad de Málaga*

Manuel Sánchez García  
*Universidad de Huelva*

### Resumen

Este estudio examina el recorrido histórico de la medición de la inteligencia emocional y las ventajas y desventajas de los instrumentos de evaluación empleados hasta la fecha. Igualmente, se resume la utilidad de las medidas de ejecución de la IE y se presenta de forma resumida las principales evidencias de fiabilidad y de la estructura factorial de la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MSCEIT) en una amplia muestra (n=2066) obtenida de la población general. Consistente con previos hallazgos, nuestros resultados sugieren que la fiabilidad de la versión española del MSCEIT a nivel total, por área y por ramas es adecuada, mientras que las fiabilidades a nivel de tareas son más bajas. Además, los hallazgos de los análisis factoriales confirmatorios indicaron que los modelos de uno, dos y cuatro factores proporcionan una representación viable de los dominios de la inteligencia emocional tal como es evaluada con la versión española del MSCEIT v.2.0. Finalmente, se discuten algunas implicaciones de estos resultados para futuras investigaciones utilizando esta medida de ejecución de inteligencia emocional.

### Palabras claves

Inteligencia Emocional, MSCEIT, Validez Factorial, Fiabilidad

### The English Version of the Mater Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

#### Abstract

This study examines the historical route of the assessment of emotional intelligence, along with some advantages and disadvantages of different approach of measures of emotional intelligence.

Moreover, we underline the usefulness of performance measures of EI and briefly show some evidences of reliabilities and factor structure of the Spanish version of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MSCEIT) in a wide sample (n=2066) drawn from general population. Consistent with previous findings, our results suggest that the reliability of the Spanish MSCEIT at the total scale, area and branch levels was found to be good, with reliabilities at the level of the individual tasks ranging lower. In addition, the findings from the confirmatory factor analyses indicated that one-, two-, and four-factor models provide viable representations of the EI domain, as assessed by the Spanish MSCEIT v.2.0. Finally, implications of these results for future research using the Spanish ability measure of emotional intelligence are discussed.

#### Keywords

Emotional Intelligence, MSCEIT, Factor Validity, Reliability.

En 2010 se cumplen 20 años de la aparición del concepto de inteligencia emocional en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento (Salovey y Mayer, 1990). Tras estas dos décadas de existencia científica y, aún en sus primeros pasos como constructo psicológico, la IE se ha convertido en un aviado y prolífico campo de estudio, tanto para sus detractores como defensores, sumergidos en un debate constante sobre la validez discriminante, predictiva, incremental y de constructo (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). De forma general, Mayer (2001) plantea que el concepto ha pasado en poco más de 10 años por tres etapas bien diferenciadas: la primera etapa estuvo dedicado al desarrollo teórico y la conceptualización de modelos; la segunda implicó la creación y perfeccionamiento de instrumentos de evaluación; y la tercera supuso un desarrollo exponencial de trabajos empíricos, la gran mayoría de los cuales se realizaron en países de habla inglesa (i.e. Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá). A nuestro juicio, una siguiente etapa ineludible debe ser la validación y adaptación de las medidas a otras culturas y lenguas para constatar la generalización de los resultados encontrados en culturas angloparlantes durante los últimos años (Emmerling, Shanwal y Mandal, 2008). En los países de habla hispana en general y, en España en

particular, sigue siendo escasa la literatura sobre medición de la IE. A pesar de ello, se observa un avivado interés por validar al castellano los instrumentos de IE y utilizarlos en investigación básica y aplicada. La mayoría de estas validaciones, sin embargo, corresponden a instrumentos auto-informados (para un revisión en castellano ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). Por ejemplo, Fernández-Berrocal et al., (2004) adaptaron una versión abreviada del Trait-Meta Mood Scale, una escala de metaconocimiento que evalúa tres dimensiones básicas (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Igualmente, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997; propiedad de MHS, Toronto, Canadá) y el Emotional Competence Inventory (ICE; Boyatzis y Burckle 1999; propiedad de HayGroup) han sido también adaptados por sus respectivas distribuidoras.

Estas herramientas de evaluación siguen un formato auto-informado y confían en la percepción de la persona sobre sus propias capacidades emocionales. Si bien estas medidas tienen indudables ventajas (i.e., escasa inversión económica; rapidez de cumplimentación; mayor validez predictiva, entre otras), estos instrumentos también presentan algunas desventajas (i.e., solapamiento con variables de personalidad; método de varianza compartida con variables criterios; problemas de deseabilidad social, entre otras) (Brackett y Salovey, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

Desde el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) se subraya el empleo de medidas de ejecución, siguiendo la metodología tradicional empleada para valorar las inteligencias cognitivas (Brackett y Salovey, 2006; Mayer et al., 2008). Aunque diversos trabajos han hallado que estas medidas presentan algunas limitaciones psicométricas y problemas relacionados con los criterios de puntuación (experto y consenso) (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001), las nuevas versiones han tratado de eliminar o, al menos reducir, dichas limitaciones (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003) y se ha constatado su validez discriminante sobre constructos clásicos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

La utilización de las medidas de ejecución de la inteligencia emocional (IE) ha pasado, en pocos años, de convertirse en algo anecdótico -incluso en unos primeros momentos sólo fue utilizado por el grupo de Mayer y Salovey-, a ser el método de evaluación más sólido, fiable y con mayor validez de constructo, al menos cuando entendemos la IE

como un conjunto de habilidades de procesamiento emocional (Mayer et al., 2003). De acuerdo con Mayer y cols., la medición exacta de los niveles de IE sólo podría conseguirse a través de medidas objetivas que evaluaran *in situ* las destrezas y habilidades de los sujetos y no sólo con aquellos instrumentos basados meramente en una estimación personal sobre las capacidades emocionales de las personas (Mayer et al., 2008).

La principal ventaja de este acercamiento es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea emocional y no sólo en su creencia sobre tal capacidad. Sin embargo, la idea de que la mejor forma de conocer los niveles de IE es a través de tareas emocionales y no de medidas de auto-informes no es algo novedoso. De hecho, los creadores del concepto empezaron sus primeros trabajos a principios de los 90 utilizando instrumentos de ejecución para aspectos emocionales concretos, los cuales son antecedentes directos de las medidas conocidas actualmente. En dos estudios clásicos emplearon medidas en las que se valoraba el nivel de ejecución en tareas de percepción de emociones (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990) y de comprensión emocional (Mayer y Geher, 1996). Resumidamente, en su primer trabajo empírico tras la publicación de su modelo teórico original de 1990 (Salovey y Mayer, 1990), los autores utilizaron una medida objetiva de reconocimiento emocional que evaluaba la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos. Mayer y cols. afirmaban que un aspecto básico de la IE es la habilidad para reconocer cualidades emocionales en objetos del ambiente (Mayer et al., 1990), aseveración que se mantuvo con la inclusión de un factor de percepción emocional en su modelo teórico de 1997 (Mayer y Salovey, 1997).

En 1996 los autores utilizaron tareas de comprensión emocional en las que se presentaban a los participantes historias reales sobre situaciones emocionales intensas vividas por otras personas y se les pedía que infirieran las emociones que reflejaban los relatos. La respuesta era contrastada con dos criterios: la propia emoción generada por el protagonista de la historia y un criterio de consenso grupal en el cual la emoción es considerada como correcta cuando de forma consensuada la mayoría de participantes consideraban que dicha emoción era predominante en ese relato. Como en el caso anterior,

los autores consideraban la comprensión emocional como un elemento integrante de las habilidades de IE y como un punto de partida importante para la creación de medidas empíricas y objetivas de IE (Mayer y Geher, 1996).

Uno de los detonantes en el inicio de elaboración de nuevas medidas a través de tareas emocionales fue, sin duda, el exhaustivo trabajo de revisión de Davies y cols. (1998). Esta investigación, la primera en ser publicada en la prestigiosa revista *Journal of Personality and Social Psychology*, puso de manifiesto la escasa fiabilidad y validez de los instrumentos de IE disponibles hasta ese momento (Davies, Stankov, y Roberts, 1998). En su estudio sobre las propiedades psicométricas de los tests de IE existentes, Davies et al. (1998) expresaban cierta preocupación por la falta de validez divergente de las medidas de autoinformes de IE con constructos de personalidad y por la falta de fiabilidad que presentaban algunas medidas de ejecución, entre ellas la medida de percepción emocional original que emplearon Mayer et al., (1990).

Como consecuencia, los autores realizaron una primera medida de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer et al., 1999), aunque actualmente está en desuso por su longitud y tiempo necesario para completarlo, y por problemas serios de fiabilidad de algunas subescalas. Tres años más tarde los autores realizan una versión reducida y mejorada del MEIS: el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 2003). Ambas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional.

El "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*" (MSCEIT), como se ha dicho, 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, 2002; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal y Salovey, 2006) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas que la MEIS, aunque se han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente

pobres (i.e., analogías). Además, se han mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto añadiendo como criterio en la selección correcta de los ítems la opinión de 21 expertos en emociones miembros de una prestigiosa sociedad interdisciplinaria centrada en el estudio científico de las emociones: "*International Society for Research in Emotion* (ISRE)". El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento reciente, compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones (Mayer y Salovey, 1997). En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a los cuatro factores o ramas del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas.

Con respecto a las áreas, los primeros dos factores del modelo, percepción y facilitación, formarían parte del área experiencial ya que están más relacionados con los sentimientos. Así, el factor de percepción tiene que ver con la capacidad para percibir emociones en los demás mientras que el factor de facilitación se refiere a la habilidad para usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento. Por otro lado, los factores de comprensión y manejo forman parte del área estratégica ya que tienen que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones. Así, el factor de comprensión se refiere a la capacidad para conocer cómo las emociones cambian en nosotros mismos y en los demás y también como éstas cambiarían a las personas y sus comportamientos a lo largo del tiempo. Igualmente, el factor de regulación se refiere a la capacidad para integrar la lógica y las emociones para tomar decisiones efectivas.

Las principales características y ventajas de la utilización del MSCEIT aparecen recogidas en la Tabla 1. La adaptación española del MSCEIT se realizó de forma preliminar con 946 estudiantes universitarios y de instituto (Extremera et al., 2006) y luego se ha ampliado a otros rangos de edad alcanzándose una muestra total de 2060 personas (733 varones y 1327 mujeres) obtenida de seis estudios diferentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). La media de edad de la muestra es de 25.86 (DS= 12.84), con un rango que oscila

### Principales características del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

- 1 Parte de un modelo teórico de Inteligencia Emocional contrastado.
- 2 Realiza una evaluación de la inteligencia emocional general basada en el rendimiento de los sujetos, aplicable a partir de los 17 años de edad.
- 3 La forma de evaluación de la Inteligencia Emocional es similar a la utilizada para otros tipos de inteligencias clásicas.
- 4 La duración de su cumplimentación oscila entre 30 y 45 minutos, aproximadamente.
- 5 Presenta una fiabilidad contrastada y muestra evidencias de validez predictiva e incremental.
- 6 Cuenta con una dilatada historia de desarrollo psicométrico.
- 7 Ha sido tipificada con una muestra amplia (2.000 sujetos en el caso de la muestra empleada en la adaptación española).
- 8 Utiliza un sistema de puntuación de las respuestas basado en el consenso de los sujetos en la muestra de tipificación.
- 9 Es fácil de utilizar y atractivo para los examinandos.
- 10 Proporciona puntuaciones e informes sencillos de interpretar.

entre 17 y 76 años. La versión española del MSCEIT v.2.0 tiene una fiabilidad total de .95, con una fiabilidad por áreas de .93 para el área experiencial y de .90 para el área estratégica. Además obtenemos elevadas correlaciones entre las puntuaciones obtenidas con los sistemas de corrección español y el original consenso ( $r=.99$ ). Asimismo, los análisis factoriales replican la estructura original del instrumento, compuesto por una puntuación total, dos áreas, cuatro habilidades básicas y ocho subáreas.

El MSCEIT puede proporcionar información valiosa en los contextos organizacional, educativo, clínico y médico, y en investigación (Mayer et al., 2008). Los ámbitos de aplicación prioritarios de este tipo de instrumento son:

- **Ámbito clínico:** Permite evaluar la capacidad para percibir, facilitar, comprender y mejorar las emociones. El MSCEIT permite determinar en qué áreas puede ser aconsejable adquirir conocimientos emocionales y los planes necesarios para hacerlo.
- **Ámbito Organizacional:** Para contrataciones de personal emocionalmente inteligente y por tanto potencialmente exitoso en el marco de la organización; contribuir a reforzar los resulta-

dos obtenidos con otras herramientas en procesos de selección, desarrollo de grupos.

- **Ámbito Educativo:** Para determinar los estudiantes que son incapaces de afrontar adecuadamente las demandas sociales. Especialmente para conocer la eficacia de los programas preventivos o de intervención en el aula centrados en la educación emocional.
- **Ámbito de investigación:** Está bastante consensuado que el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) es uno de los que mayor aporte y solidez ha demostrado en la literatura científica. Esta prueba permite en investigación conocer el grado de validez predictiva de la inteligencia emocional en diversas esferas de la vida cotidiana de las personas (ej. consumo de sustancia, relaciones interpersonales, funcionamiento cognitivo-social en pacientes, autoestima, depresión...).

Aunque esta medida sólo lleva utilizándose de manera rigurosa desde hace aproximadamente diez años a nivel internacional y cinco años en España, los hallazgos preliminares son bastante prometedores en el ámbito clínico, especialmente se ha visto su relación significativa en diferentes trastornos del estado de ánimo y de la personalidad, así como en el



bienestar psicológico y las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Mayer et al., 2008). Por tanto, su aplicabilidad parece apropiada y además también se han demostrado evidencias empíricas recientes de su utilidad diagnóstica. En definitiva, nuestros primeros resultados con este instrumento sugieren que la versión española del MSCEIT es una medida de ejecución fiable y válida para medir los niveles de inteligencia emocional en muestras españolas. Aunque todavía es necesaria más investigación para confirmar nuestros hallazgos preliminares, la aportación de esta herramienta al campo de la evaluación psicológica puede ser un paso apreciable para los investigadores interesados en la evaluación y desarrollo de competencias emocionales y permite, dentro del campo de la inteligencia emocional, ampliar la lista de instrumentos disponibles para evaluar las competencias y destrezas emocionales básicas en población española.

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Boyatzis, R.E. y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Emmerling, R. J., Shanwal, V. K., y Mandal, M. K. (2008). *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 97-120). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal (2009). *Adaptación española del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): Manual y Cuadernillo*. Tea Ediciones: Madrid
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.173-187). Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life* (pp.3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Roberts R. y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Technical Manual for the MSCEIT v. 1.1*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- Roberts, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196-231.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*, 64-78.

## Fiabilidad y Validez de las Escalas de Amplificación y Reducción Emocional

Diego Gómez Baya  
*Universidad de Huelva*

### Resumen

El objetivo es estudiar la fiabilidad y validez de la traducción al castellano de las Escalas de Amplificación y Reducción Emocional (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson, y McCurdy, 2009). Se realizó la aplicación colectiva del instrumento a 330 estudiantes universitarios. Las escalas presentan buena consistencia interna y muchas evidencias de validez: a) la escala de amplificación se relaciona positivamente con la satisfacción vital, mientras que la de reducción se relaciona negativamente con los síntomas depresivos (validez de criterio); b) el análisis factorial aporta dos factores coincidentes con las dos subescalas (validez factorial); c) las escalas se relacionan con las dificultades en la regulación emocional (validez convergente); d) los hombres presentan mayor habilidad de reducción emocional que las mujeres (estudios diferenciales); y, finalmente, e) la relación con otras variables, ya que las escalas se relacionan con diferentes formas de pensamiento repetitivo. Según nuestros resultados, el uso de la escala puede ofrecernos una medida fiable y válida.

### Palabras clave

Fiabilidad, Validez, Escalas de Amplificación y Reducción Emocional, Regulación Emocional.

### Reliability and Validity of the Emotion Amplification and Reductin Scales

#### Abstract

The aim is to study reliability and validity of the translation into Spanish of The Emotion Amplification and Reduction Scales (TEARS; Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson, and McCurdy, 2009). We carried out a cross-sectional study in a sample of 330 undergraduate students. The scale was found to have good internal consistency and many validity evidences: i) amplification was found to correlate with higher life satisfaction, whereas reduction correlated inversely with depressive symp-

toms (criterion validity); ii) factor analysis provided two factors that coincide with the two subscales (factor validity); iii) the scales were found to correlate with difficulties in emotion regulation (convergent validity); iv) men showed a greater ability to reduce emotions than women (differential studies); and, lastly, v) the relationships with other variables, because the scales were found to correlate with different types of repetitive thought. According to our results, TEARS may provide a reliable and valid measure.

### Keywords

Reliability, Validity, Emotion Amplification and Reduction Scales, Emotional Regulation.

### Introducción

La regulación emocional puede considerarse fundamentalmente como una habilidad autorregulatoria instrumental que puede facilitar o impedir el logro de objetivos importantes (Karoly, 1999). Las emociones tendrían el potencial de energizar la búsqueda de objetivos o, por el contrario, inhibir la búsqueda activa de un objetivo valorado.

Siguiendo a Karoly (1999), el funcionamiento óptimo va a requerir la habilidad para reducir los estados de ánimo negativos y también la habilidad para aumentar los estados de ánimo positivos. Por ello, de acuerdo con Gross (1998), la regulación emocional podría definirse como la habilidad para cambiar la trayectoria de una respuesta emocional, su magnitud, su latencia y su duración. Esta definición hace necesario un acercamiento a la regulación emocional desde los procesos dinámicos relacionados con la respuesta emocional (Gross, 1998). Con este objetivo fueron desarrolladas las Escalas de Amplificación y Reducción emocional (The Emotion Amplification and Reduction Scales; Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson, y McCurdy, 2009). Esta medida fue diseñada para evaluar dos dimensiones experienciales de la regulación, por un lado, las habilidades percibidas para la amplificación emocional, y, por otro, las habilidades percibidas para la reducción emocional.

El propósito de este estudio es proporcionar una validación inicial para la adaptación al castellano de las Escalas de Amplificación y Reducción emocional.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las Escalas de Amplificación y Reducción emocional.**

	Media	D. Típica	Hombres		Mujeres	
			Media	D. Típica	Media	D. Típica
Amplificación emocional	23.76	5.04	23.73	5.15	23.71	4.88
Reducción emocional	20.97	5.45	21.85	5.26	20.02	5.55

## MÉTODO

### Participantes

Fueron evaluados de forma voluntaria 330 estudiantes de la Universidad de Huelva (España), de forma que la muestra estuvo formada por 161 hombres, 163 mujeres, y 5 sujetos con valores perdidos en la variable sexo. La media de edad fue de 21.98 años (desviación típica = 2.82; rango de edad 18-33 años).

### Procedimiento

Las Escalas de Amplificación y Reducción Emocional (Hamilton et al., 2009) fueron traducidas del inglés al castellano, siguiendo el procedimiento de la traducción inversa, con ayuda de un traductor profesional nativo (Muñiz y Hambleton, 1996). En el anexo I presentamos las escalas traducidas.

Se llevó a cabo la aplicación colectiva de los instrumentos a los participantes en un aula reservada a tales efectos. Los cuestionarios fueron rellenados por los participantes de forma individual y anónima, y fueron recogidos por el investigador presente en el aula. Los datos fueron registrados y analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0.

### Instrumentos

- *The emotion amplification and reduction scales* (TEARS; Hamilton et al., 2009). Está formada por dos subescalas autoaplicadas de 9 ítems cada una que miden la habilidad para amplificar y reducir emociones. Los ítems evalúan el grado de acuerdo siguiendo una escala tipo Likert del 1-4 desde “Nada” a “Mucho” (ver anexo I).
- *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz y Roemer, 2004). Se emplea en este estudio la versión adaptada al castellano de Hervás y Jódar (2008). Esta escala adaptada consta de 28 ítems distribuidos en 5 subescalas: descontrol emocional, rechazo emocional, interferencia emocional, desatención emocional y confusión emocional.

- *Ruminative Response Scale* (RRS; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991). Esta escala evalúa la tendencia a rumiar o estilo rumiativo. Siguiendo a Treynor, González y Nolen-Hoeksema (2003) son calculados los factores de brooding y reflexión, de 5 ítems cada uno. La adaptación española ha sido realizada por Hervás (2008).
- *Beck Depression Inventory* (BDI; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983). Es un inventario de 21 ítems que evalúa la intensidad de la depresión. La adaptación española ha sido realizada por Sanz y Vázquez (1998).
- *Inventario de Preocupación de Pensilvania* (Meyer, Millar, Metzger, y Borkovec, 1990). Esta escala de 16 ítems evalúa la tendencia general a preocuparse. La adaptación española que se ha utilizado fue realizada por Nuevo, Montorio y Ruiz (2002).
- *Escala de Satisfacción con la vida* (Pavot y Diener, 1993). Esta escala de 5 ítems mide el grado de satisfacción vital de forma global. La adaptación española que se ha utilizado es la de Atienza, Pons, Balaguer y García (2000).

## Resultados

En la tabla 1 presentamos la media y desviación típica de las escalas de amplificación y reducción emocional.

### Análisis de Fiabilidad

Para estudiar la fiabilidad de las escalas se evaluó la consistencia interna a través del índice alfa de Cronbach. El índice alfa de Cronbach de la escala de amplificación emocional es de 0.83, mientras que el de la escala de reducción emocional es de 0.86. El índice alfa de las dos escalas conjuntamente es de 0.87. Puesto que todos los índices son superiores a 0.8, se considera que la fiabilidad es adecuada.

### Análisis de Validez

En la tabla 2 se presentan los resultados de los estudios de validación de criterio. Las correlaciones

**Tabla 2. Estudios de validez de criterio. Correlaciones parciales**

	Satisfacción vital	Síntomas depresión
Amplificación emocional (a)	.214***	-.006
Reducción emocional (b)	.084	-.181**

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

(a) Controlando para Reducción emocional (b) Controlando para Amplificación emocional

**Tabla 3. Estudio de las diferencias de sexo en la amplificación y reducción emocional. Prueba T de comparación de muestras independientes.**

	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Error típ. De la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Amplificación emocional	.031	313	.976	.017	.565	-1.095	1.130
Reducción emocional	3.011	313	.003	1.835	.610	.636	3.035

**Tabla 4. Estudios de validez convergente. Correlaciones parciales.**

	Descontrol	Rechazo	Interferencia	Desatención	Confusión
Amplificación emocional (a)	.199**	.104	.134*	-.327***	-.002
Reducción emocional (b)	-.264***	-.099	-.296***	.201**	-.101

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

(a) Controlando para Reducción emocional (b) Controlando para Amplificación emocional

parciales indican una relación positiva entre la amplificación emocional y la satisfacción vital ( $r = .214$ ;  $p < 0.01$ ), y una relación negativa entre la reducción emocional y los síntomas depresivos ( $r = -.181$ ;  $p < 0.01$ ). Estos resultados suponen evidencia de validez de criterio concurrente.

En la validación de constructo de las escalas de amplificación y reducción emocional, se realizaron estudios diferenciales, estudios de validación convergente, estudios correlacionales y estudios de análisis factorial.

En la tabla 3 se presentan los resultados de los estudios diferenciales entre hombres y mujeres en las habilidades para la reducción y la amplificación emocional. Las mujeres presentan una media significativamente inferior a la de los hombres en la habilidad de reducción emocional ( $T = 3.011$ ;  $p < 0.01$ ).

En la tabla 4 se presentan los resultados de los estudios de validación convergente. Se presentan las correlaciones parciales entre las variables de amplificación y reducción emocional, y cada una de las subescalas de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (Gratz y Roemer, 2004). La amplificación se relaciona positivamente con el descontrol ( $r = .199$ ;  $p < 0.01$ ) y la interferencia ( $r = .134$ ;  $p < 0.01$ ), y negativamente con la desatención emocional ( $r = -.327$ ;  $p < 0.01$ ). Al contrario, la escala de reducción emocional se relaciona negativamente con el descontrol ( $r = -.264$ ;  $p < 0.01$ ) y la interferencia ( $r = -.296$ ;  $p < 0.01$ ), y positivamente con la desatención ( $r = .201$ ;  $p < 0.01$ ).

En la tabla 5 se presentan los resultados de los estudios correlacionales entre las variables de amplificación y reducción emocional, y tres tipos de

**Tabla 5. Estudios correlacionales. Correlaciones parciales.**

	Preocupación	Brooding	Reflexión
Amplificación emocional (a)	.180**	.133*	.075
Reducción emocional (b)	-.304***	-.249***	-.063

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

(a) Controlando para Reducción emocional (b) Controlando para Amplificación emocional

**Tabla 6. Estudios de análisis factorial. Varianza total explicada.**

Componente	Total	Autovalores iniciales	
		% varianza	% acumulado
1	5.616	31.199	31.199
2	2.802	15.568	46.767
3	1.326	7.367	54.134
4	1.130	6.276	60.410
5	.877	4.874	65.285
6	.803	4.461	69.745
7	.718	3.987	73.732
8	.600	3.332	77.064
9	.586	3.257	80.321
10	.540	2.999	83.320
11	.511	2.838	86.158
12	.496	2.757	88.915
13	.411	2.281	91.195
14	.374	2.079	93.274
15	.338	1.878	95.152
16	.325	1.805	96.957
17	.311	1.725	98.683
18	.237	1.317	100.000

Nota: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

pensamiento repetitivo: la preocupación, el brooding y la reflexión. Las correlaciones parciales indican, por un lado, una relación positiva entre la amplificación y la preocupación ( $r=.180$ ;  $p<.01$ ) y el brooding ( $r=.133$ ;  $p<.05$ ), y, por otro lado, una relación negativa entre la reducción emocional y la preocupación ( $r=-.304$ ;  $p<.01$ ) y el brooding ( $r=-.249$ ;  $p<.01$ ).

Finalmente, presentamos los resultados de los estudios de análisis factorial. Dado que el estadístico KMO es suficientemente alto (0.854), y puesto que la significación asociada al valor de la prueba de esfericidad es menor que .05, es posible realizar un análisis factorial. Se realizó un análisis factorial con rotación oblicua Promax, ya que se esperaba que los factores estuvieran correlacionados, y por ser el tipo de rotación utilizada por los autores de la escala (Hamilton et al., 2009). En un pri-

mer momento se obtuvieron 4 factores con autovalor por encima de 1, si bien nos quedamos sólo con los dos primeros, pues presentaban autovalores superiores a 2 y doblaban en autovalor al resto de factores (ver tabla 6). Estos dos factores explican el 46,77% de la varianza (ver tabla 6).

La saturación de los factores y sus comunilidades se presentan en la tabla 7. Por un lado, el factor denominado “reducción emocional” está formado por todos y cada uno de los ítems de la escala inicial de reducción emocional, y, por otro lado, el factor denominado “amplificación emocional” está formado por todos y cada uno de los ítems de la escala inicial de amplificación emocional.

### Conclusiones

En este trabajo se presenta la adaptación al castellano de las Escalas de Amplificación y Reducción

**Tabla 7. Estudios de análisis factorial. Matriz de estructura y comunalidades.**

	Factores		Comunalidades
	Reducción emocional	Amplificación emocional	
R8	.796		.590
R2	.744		.528
R4	.717		.515
R7	.711		.519
R3	.710		.535
R5	.656		.493
R1	.645		.437
R6	.625		.411
R9	.619		.357
A7		.746	.555
A4		.740	.510
A6		.730	.505
A3		.701	.495
A9		.668	.461
A5		.666	.464
A2		.658	.444
A1		.543	.292
A8		.414	.309

Nota: Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser (sólo se muestran saturaciones superiores a 0.40).

Emocional (Hamilton et al., 2009). Esta escala evalúa dos habilidades percibidas de regulación emocional: la habilidad para amplificar emociones y la habilidad para reducirlas. Los resultados señalan que la versión traducida de estas escalas puede ofrecernos una medida fiable y válida de las habilidades para amplificar y reducir emociones.

Los estudios de fiabilidad indican que las escalas presentan buena consistencia interna, tanto por separado como conjuntamente. Los estudios de validez nos aportan diferentes evidencias favorables. Primero, las escalas de amplificación y reducción emocional presentan adecuada validez de criterio, ya que permiten predecir el nivel de satisfacción vital y de síntomas depresivos. Y segundo, las escalas de amplificación y reducción emocional presentan adecuada validez de constructo. Para estudiar la validez de constructo se realizaron estudios diferenciales, estudios de validación convergente, estudios de análisis factorial y estudios correlacionales. Los estudios diferenciales señalan que los hombres presentan mayor habilidad para reducir emociones que las mujeres. Los estudios de validez convergente indican la existencia de relaciones significativas entre las escalas de amplificación y reducción emocional, y las subescalas de la Escala de Dificultades en la Regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004). Por otro lado, se realizó el

análisis factorial de las escalas de amplificación y reducción emocional, obteniendo dos grandes factores que representaban por separado la amplificación y la reducción emocional. Tanto el factor 1 como el factor 2 estaban formados por todos y cada uno de los ítems originales de la escala de reducción y de la escala de amplificación, respectivamente. Finalmente, los estudios correlacionales muestran que las escalas de amplificación y reducción emocional se relacionan de forma significativa con diferentes formas de pensamiento repetitivo.

Como posible línea de investigación, ponemos en cuestión la posibilidad de estudiar el proceso de la regulación emocional desde estas escalas, ya que para capturar el proceso se hace necesario un estudio de forma situacional.

## Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Orig. 1979).
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation

- and Dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review-of-General-Psychology*, 2, 271-299.
- Hamilton, N., Karoly, P., Gallagher, M., Stevens, N., Karlson, C., y McCurdy, D. (2009). The Assessment of Emotion Regulation in cognitive context: The Emotion Amplification and Reduction Scales. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 255-263.
- Hervás, G. (2008). Adaptación al castellano de un instrumento para evaluar el estilo rumiativo: la escala de respuestas rumiativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (2), 111-121.
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clinica y Salud*, 9, 139-156.
- Karoly, P. (1999). A goal-systems-self-regulatory perspective on personality, psychopathology, and change. *Review of General Psychology*, 3, 264-291.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L. y Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 487-495
- Muñiz, J., y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Nolen-Hoeksema, S., y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Nuevo, R., Montorio, I. y Ruiz, M.A. (2002). Aplicabilidad del Inventario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ) a población de edad avanzada. *Ansiedad y Estrés*, 8, 157-172.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del Inventario para la Depresión de Beck/Reliability, validity and norm data of the Beck Depression Inventory. *Psicothema*, 10, 303-318.
- Treynor, W., Gonzalez, R., y Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 247-259.



## ANEXO I

Por favor, lee cada una de las frases que te presentamos a continuación e indica en qué medida lo que en ellas se afirma se corresponde contigo. Para ello rodea con un círculo tu respuesta de acuerdo con la siguiente escala:

**Nada // 1 // 2 // 3 // 4 // Mucho**

- A1 Si quiero, puedo ponerme a mí mismo/a emocionalmente cargado/a.
- A2 Puedo ponerme emocionalmente acelerado/a para aumentar mi rendimiento.
- A3 Puedo aprovechar la energía de mis emociones para aumentar mi rendimiento.
- A4 Puedo usar mis emociones o sentimientos en mi provecho.
- A5 Puedo hacer cosas que enriquezcan mi experiencia emocional.
- A6 Si quisiera, podría subir el nivel de intensidad de cualquier emoción que pueda estar sintiendo.
- A7 Puedo hacer cosas que hagan más profunda mi experiencia emocional.
- A8 Puedo aguantar o mantener un sentimiento o emoción.
- A9 Puedo hacer más profundo el sentimiento de una emoción existente.
  
- R1 No importa lo intensamente que pueda estar sintiendo una emoción particular, puedo casi siempre calmarme a mí mismo/a.
- R2 Cuando es necesario, puedo interrumpir una respuesta emocional.
- R3 Puedo fácilmente moderar por mí mismo/a la intensidad de alguna emoción que pueda estar sintiendo.
- R4 Puedo detener una emoción antes de que me abrume.
- R5 Antes de una situación estresante, puedo alcanzar por mí mismo/a un estado de calma que realmente evite que me sienta mal cuando ocurra el suceso estresante.
- R6 Cuando sé de antemano que una situación venidera va a hacerme sentir una emoción particular (tales como tristeza o ira), puedo hacer cosas que impidan que los sentimientos se produzcan cuando esa situación se presente.
- R7 Puedo decidir permanecer tranquilo/a en casi cualquier situación.
- R8 Puedo controlar mi reacción emocional ante sucesos o situaciones.
- R9 Cuando sé de antemano que me enfrentaré a una situación emocionante o estresante, podría (si quisiera) permanecer tranquilo/a.



## A Comparison of the MSCEIT and the EQi

John Pellitteri, Ph.D.

*Queens College, City University of New York, USA*

### Una comparación del MSCEIT y el EQi

#### Resumen

En este análisis se compararon las dos medidas más predominantes de inteligencia emocional (IE): la MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) y la EQi (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Se utilizaron técnicas de análisis de datos a efectos de averiguar si entre ambos modelos subyacía algún factor común que pudiera servir de base para forjar un concepto unificado de IE. La ausencia de estructuras de factores comunes, el patrón de bajas correlaciones entre subtests y las relaciones con el razonamiento cognitivo, sugieren que los instrumentos miden constructos significativamente diferentes. El concepto de IE como constructo unificado debe desecharse; los profesionales enfocados a la IE deben atenerse, o bien a las habilidades, o bien a los modelos basados en los rasgos, y las investigaciones que se lleven a cabo en el futuro deberían determinar, respectivamente, qué modelo de IE y qué medida aporta una mayor utilidad.

#### Palabras Clave

Inteligencia Emocional, Evaluación, MSCEIT, EQi.

#### Abstract

This study compared the two most predominant measures of emotional intelligence (EI) -the Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) and the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi). Factor analytic techniques were used in order to identify if there were any common underlying factors between the two models that could be a basis for a unified conception of EI. The absence of common factor structures, the pattern of low subtest correlations, and relations to cognitive reasoning suggest that the instruments measure significantly different constructs. The notion of EI as a unified construct should be dispelled, EI-oriented practitioners must adhere to either the abilities or the trait based models, and future

research should determine which EI model and respective measure provides greater utility.

#### Keywords

Emotional Intelligence, Assessment, MSCEIT, EQi.

The construct of emotional intelligence (EI) has been described in the introductory chapters and the competing models of EI as an ability or a trait have been compared in the literature (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000a; Mathews, Zeidner, & Roberts, 2002). The two major EI assessment instruments that have emerged from the ability and trait conceptions - the Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test -MSCEIT (Multi-Health Systems, 1999) and the Bar-On Emotional Quotient Inventory -EQi (Multi-Health Systems, 1997) have likewise been described. Normative research with each test has only reported correlations between the total scores of the respective measures (Mayer, Caruso, & Salovey 1999; Bar-On, 2000) and early comparative studies (O'Conner & Little, 2003) also found low correlations. None of these investigations have explored the possibility of underlying factor structures. An understanding of common factors between measures is important to identify if there are central EI components that are shared between the two models. The identification of such underlying factors could serve the purposes of clarifying the relationship between the two diverse perspectives, reducing the confusion around the EI concept, and may delineate essential core components from the spectrum of multiple constructs that fall under the umbrella of EI.

The term emotional intelligence has tremendous appeal (Murphy & Sideman, 2006; Pellitteri, 2006) however it has come to be misunderstood and confused in the popular media (Hedlund & Sternberg, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000b) and like traditional intelligence (IQ) it has been assumed to be a unified, universally agreed upon concept by the lay public. This study employed correlational and factor analytic techniques to address the questions: How are the components of the MSCEIT and the EQi related? and Is there a common factor structure between the MSCEIT and the EQi? Despite their different formats and assumptions, common factors would be expected to emerge if in fact, the tests are measuring a unified construct. It is important to understand

**Table 1. Bivariate correlations between the total and component scores of the MSCEIT, EQi, and 16PF-B scale.**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) MSCEIT Total												
(2) MSCEIT Perception (I)		.75**										
(3) MSCEIT Integration (II)		.82**	.53**									
(4) MSCEIT Understanding (III)		.84**	.41**	.55**								
(5) MSCEIT Management (IV)		.77**	.36**	.60**	.69**							
(6)EQi Total				.13	.16*	.11	.07	.17*				
(7) EQi Intrapersonal			.10	.16*	.12	-.01	.14	.88**				
(8) EQi Interpersonal			.15*	.11	.08	.17*	.19*	.64**	.40**			
(9) EQi Adaptability			.13	.19*	.06	.09	.10	.86**	.67**	.44**		
(10) EQi Stress Management		.06	.03	.07	.03	.13	.65**	.44**	.23**	.63**		
(11) EQi General Mood		.03	.01	.03	.09	.12	.74**	.64**	.46**	.56**	.37**	
(12) Cognitive Reasoning (16PF-B)	.35**	.12	.25**	.45**	.30**	.04	.01	.09	.04	.08	.06	---

Note: Significant inter-test correlations are listed in bold print. \* < .05; \*\* < .01, one tailed.

that there are multiple dimensions to EI and the search for common factors is an attempt to explore if central aspects of the overall EI “umbrella” actually exist. If not, then the respective models must be understood as distinct concepts.

## METHOD

### Sample

The sample of the study was drawn from an urban university in the USA. The demographics of the sample are as follows:

N = 130 college students

Mean Age = 24 years

Gender: 80 females (61%); 50 males (39%).

Ethnicity: Caucasian/white (41%); Asian (20%), Latino/Hispanic (14%),

African-American (3%), Other/Mixed Race (22%).

### Measures

#### *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Scale.*

The MSCEIT is a performance based test representing the abilities model of EI (Mayer, Caruso, & Salovey 1999). It is comprised of 12 subtests that require the examinee to complete tasks that demonstrate the performance of one of the four sets of EI abilities (perception, facilitation, knowledge, regulation). The MSCEIT yields a total score, four components scores and 12 subtests scores. Validity and reliability coefficients are reported in the test manual (Multi-Health systems, 1999).

*Emotional Quotient Inventory.* The EQi is a self-report measure based on the trait model of EI

(Bar-On, 1997). This mixed model measure assesses social and emotional capacities as perceived by the examinee. It is comprised of five components labeled as: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptability, Stress Management, and General Mood. The test yields one total score, five component scores, and 15 subtest scores. Validity and reliability coefficients are reported in the test manual (Multi-Health systems, 1997).

*16 Personality Factors –B scale.* The B-Scale of the 16PF (Russell & Karol, 1994) was used as a brief measure of traditional IQ and cognitive reasoning. This scale was validated separately from the other scales of the 16PF and can be used independently. Test-retest reliability was .69 and .65 after two weeks and two months respectively and the Cronbach alpha coefficient was .77. Positive correlations with other measures of intelligence served to establish validation.

### Procedures

Bivariate correlations were derived at two levels—first between the four components of the MSCEIT, the five components of the EQi, and the two total scores and then between the combined 27 subtests of the two measures. A principal component factor analysis with a quartimax rotation was used to determine any common factor structures among the subtests.

### Results

The intra-test correlations between the components and total scores within each respective measure were

**Table 2. Factor Loadings for 7 Factor Rotated Solution.**

Components	Subtests	Factors						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
<i>EQi</i>								
Intrapersonal	Emotional Self Awareness	.51						
Assertiveness		.54						-.58
Self-Regard		.72						
Independence		.76						
Self-Actualization		.69						
Interpersonal	Empathy				.87			
Social Responsibility					.77			
Interpersonal Relationship					.60			
Adaptability	Reality Testing	.73						
Flexibility								
Problem Solving		.49			.48			-.70
Stress Management	Impulse Control							.80
Stress Tolerance		.82						
General Mood	Optimism	.81						
Happiness		.44					.73	
<i>MSCEIT</i>								
Emotional Perception	Faces				.78			
Landscapes					.84			
Designs			.41		.75			
Emotional Integration	Synesthesia	.70						
Sensation Translation			.68					
Facilitation			.63					-.47
Emotional Understanding	Blends		.61					.44
Progressions			.62					
Transitions			.70					
Analogies			.46					.55
Emotional Management	Emotion Management		.79					
Emotions in Relationships			.79					

Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Quartimax

Note: Only loadings with coefficients of .40 or greater are shown.

high as expected. The inter-test comparisons between the MSCEIT and the EQi yielded small correlations that were significant at the .05 level (see Table 1). Notable inter-test relationships are as follows: The MSCEIT Total score correlated with the EQi Interpersonal component (.15); the MSCEIT Perception component correlated with the EQi Total (.16), EQi Intrapersonal (.16), and EQi Adaptability (.19); the MSCEIT Understanding correlated with EQi Interpersonal (.17); and the MSCEIT Regulation correlated with EQi Total (.17) and EQi Interpersonal (.19). The cognitive reasoning/traditional intelligence variable as measured by the 16PF-B scale correlated with four MSCEIT variables ( $p = .01$ ) as follows: Total (.35), Facilitation (.25), Understanding (.45), and Regulation (.30). The 16PF scores were uncorrelated with the EQi.

The second bivariate analyses included the 27 subtests of the MSCEIT & EQi. Such a large number of comparisons increases the risk of Type I errors and these results should be interpreted with caution and viewed as exploratory only. Two EQi subtests emerged as correlating with several MSCEIT subtests from each of the four MSCEIT components. The EQi Self Actualization subtest correlated with 5 MSCEIT subtests and the EQi Reality Testing subtest correlated with 8 MSCEIT subtests.

The factor analysis yielded a 7 Factor Solution as illustrated in Table 2. Only loadings with coefficients of .40 or greater are shown. Each of the factors included subtests from either the MSCEIT or the EQi but not both. *Factor 1 (General EQi)* loaded with 10 of 15 EQi subtests in-

cluding all 5 subtests of the Intrapersonal component, 2 of 3 subtests of the Adaptability component, 1 of 2 subtests of Stress Management and both subtests of General Mood. *Factor 2 (General MSCEIT)* loaded with 10 of the 12 MSCEIT subtests including 1 of 3 subtests of the Perception component, all 3 subtests of Integration, all 4 subtests of Understanding and both of the Management subtests.

*Factor 3 MSCEIT Perception* included all 3 subtests of the MSCEIT Perception component. *Factor 4 EQi Interpersonal* included all 3 subtests of the Interpersonal component plus the Problem-solving subtest of the Adaptability component. The remaining three factors included two subtests each measure with no clear distinguishing label. Factors 5 and 6 each loaded with two EQi subtests while factor 7 loaded with 2 MSCEIT subtests.

## Discussion

The components of the MSCEIT and EQi are minimally related. A few variables at each level did emerge with low inter-test correlations but none with any clear demarcation as a central EI factor. At the component level analysis, the MSCEIT Perception and EQi Interpersonal components had the greatest number of significant inter-test correlations (3 each) although they were not correlated to each other. At the exploratory subtest level analysis the EQi Self Actualization and Reality Testing variables had a more broad-based alignment with the MSCEIT although the risk of type I errors as well as the diminished reliability of subtests verse components must be considered. The difference in their relationships to cognitive reasoning is distinct. The 16PF-B scale had moderate correlations with the MSCEIT and was uncorrelated with the EQi. This further illustrates the conceptualizations of the Mayer and Salovey EI model as a type of ability that is only moderately related to intellectual IQ abilities and the Bar-On EI model as a type of personality that is unrelated to intelligence.

One of the most striking results is the factor analysis which indicated that there are no underlying factors in common between the two tests. Together these results suggest that the MSCEIT and the EQi are measuring distinctly different constructs. The first two factors delineated the general underlying factors of each respective measure suggesting intra-test cohesion for both the MSCEIT

and the EQi. The MSCEIT perception and the EQi Interpersonal components emerged as secondary factors. As pure components of their respective measures, they have also shown to have the most inter-test correlations although these correlations were low (.15 to .19). Emotional Perception tends to be somewhat independent of the other MSCEIT abilities and may be a central ability that underscores other emotionally-based processes. The lack of correspondence with the EQi is likely due to the latter's self report format that would not be adequate for assessing perceptual processes. Self-rated estimates of one's own interpersonal skills also stands as a variable that may represent a broad base of social-emotional personality traits. These two secondary factors (emotional perception and interpersonal traits) may warrant further investigation as they could become notable variables within the EI umbrella. Among the range of definitions and conceptualizations of EI, these variables would likely find a central place.

The study's implications are that researchers, scholars, practitioners and the lay public should avoid assumption of EI as a unified construct. The term EI should be used mindfully with consideration of its meaning as a set of abilities or mixed-model traits. EI refers to an umbrella of traits, competencies, and processes that may or may not be related to varying degrees. Any types of EI interventions and assessments must match the larger model or the specific component that underscores the practice. Professionals working within an EI framework must consider the purpose of their goals and interventions for the individuals being served. Would the greater well-being of the group being evaluated or treated benefit from a focus on emotion-related abilities or broader social-emotional personality traits? Would one particular component from the umbrella of EI concepts rather than a whole model be useful as a targeted variable of study and intervention?

Mathews, Zeidner, and Roberts (2002) critique EI as more myth than science given the conceptual and measurement problems that are evident in the current research. This study may lend support to their view, however, the lack of common unified EI variables may also speak to the evolution of these theories as they continue to emerge from the fields of intelligence and personality. As with other psychological constructs conflicting research

and scholarly debate leads to greater conceptual refinement and more in depth empirical investigations. Unlike the constructs of IQ and personality which have over a century of formal research, EI is just completing its first two decades. The more significant criteria will be in the utility of its application. The next decades of investigations will determine “which EI” provides the greater impact on the well-being of society.

## References

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory User's Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp. 363-388. San Francisco: Jossey Bass.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. (2000) Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp. 136-168. San Francisco: Jossey Bass
- Mathews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. Salovey, P., & Caruso, D. (2000a) Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence*, pp. 396-420. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. Salovey, P. & Caruso, D. (2000b) Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp. 92 -117. San Francisco: Jossey Bass.
- Multi-Health Systems, (1997). *Emotional Quotient Inventory*. Toronto, Canada: MHS.
- Multi-Health Systems, (1999). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto, Canada: MHS.
- Murphy, K. & Sideman, L. (2006) The fadification of emotional intelligence. In K. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence*, (pp. 283-299). New York: Erlbaum.
- O'Conner, R.M. & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self report versus ability based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Pellitteri, J.S. (2006). Emotional intelligence: Theory, measurement, and counseling application. In J.S. Pellitteri, R. Stern. C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.). *Emotionally intelligent school counseling*, (pp. 29-48). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Russell & Karol, (1994). *16PF, 5th Ed. administrator's manual*. Champaign, IL; Institute for Personality and Ability Testing, Inc.





## Estructura factorial de la Trait Meta Mood State-24 adaptada al catalán

Joaquín T. Limonero  
Amor Aradilla  
Jordi Fernández-Castro  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

Joaquín Tomás-Sábado  
*Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat*

María José Gómez-Romero  
*Egarsat, MATEPSS, nº 276.*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue determinar la estructura factorial de la versión catalana de la Trait Meta Mood State-24 en una muestra de estudiantes universitarios. Participaron un total de 76 estudiantes de Psicología de la Universidad Autònoma de Barcelona con una edad media de 21,06 (DT = 3,05), que respondieron la TMMS-24 en su versión catalana de forma colectiva y voluntaria, como parte de un cuestionario anónimo que contenía otras escalas. El análisis de componentes principales con rotación varimax, identificó tres factores significativos que, conjuntamente, explicaban el 77,78% de la varianza total. Estos factores corresponden a las tres dimensiones de la escala: percepción emocional que explica el 31,87% de la varianza, claridad emocional con una saturación del 26,41% y reparación emocional con un 19,50% de la varianza. La estructura factorial obtenida de la TMMS-24 catalana es coherente y significativa, y casi idéntica a su homóloga castellana, variando solamente en el ítem 23 que satura más en el segundo que el tercer componente. Por otra parte, la escala presenta una buena consistencia interna medida a través del índice de alfa de Crombach, para cada uno de los 3 componentes de la escala, oscilando el mismo entre 0,90 para la dimensión reparación emocional a 0,97 en el componente atención emocional, y obteniendo valores intermedios el componente claridad emocional con un índice del 0,93. Es necesario analizar la estructura factorial en una muestra mayor para observar si se presentan diferencias significativas con la versión castellana.

### Palabras clave

Estructura Factorial, Escala, Fiabilidad, Inteligencia Emocional, TMMS-24, Adaptación Catalana

### Factorial structure of the Catalan version of the Trait Meta Mood State-24 in university students. Preliminary analysis

### Abstract

The aim of this study is to determine the factorial structure of the Catalan version of the Trait Meta Mood State-24 in a sample of college students. Participants were 76 psychology undergraduates at the Universitat Autònoma of Barcelona with an average age of 21.06 (SD = 3.05). Students responded to the Catalan form of the TMMS-24 as part of an anonymous questionnaire containing other scales. Principal components analysis with varimax rotation identified three significant factors that together explained 77.78% of the total variance. These factors correspond to the three dimensions of scale perceived emotional intelligence: Emotional perception that explains 31.87% of variance, Emotional Clarity with a saturation of 26.41% and Emotional repair with 19.50% of the variance. The factorial structure obtained from the Catalan TMMS-24 is consistent and significant, and almost identical to its Spanish counterpart, varying only in the item 23 which saturates in the second to the third component. Moreover, the scale shows good internal consistency as measured by the index alpha Crombach for each of the 3 components of the scale, ranging from .90 for Emotional repair dimension to .97 to emotional attention component, and obtaining the intermediate values emotional clarity component, with an index of .93. It is necessary to analyze the factorial structure in a larger sample to see if they have significant differences with the Spanish version.

### Keywords

Factorial Structure, Scale, Reliability, Perceived Emotional Intelligence, TMMS-24, Catalan Version.

### Introducción

En las últimas décadas ha habido un auge del interés por las emociones, y más concretamente por su manejo y por el papel positivo que pueden tener en el bienestar de las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este contexto propicio aparece,

en la década de los años 90 del siglo pasado, el constructo de Inteligencia Emocional (IE) de la mano de Salovey y Mayer (1990), quienes definen la IE como una habilidad para procesar la información emocional. Para estos autores (Mayer y Salovey, 1993, 1997), la IE es un tipo de inteligencia que implica la habilidad de las personas para *atender y percibir* las emociones propias y ajenas de forma precisa y apropiada; la capacidad para *asimilarlas y comprenderlas* de manera adecuada, y la habilidad para *regular y modificar* nuestras emociones o estados de ánimo o el de los demás, así como la habilidad para utilizar las emociones para *facilitar* el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Los métodos más empleados en la evaluación de la IE son los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos. El modelo de Mayer y Salovey ha basado sus investigaciones en los dos primeros métodos (para ventajas y desventajas de cada método ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Las medidas de auto-informe fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de IE y son hasta el momento las más utilizadas, entre otras cosas por su fácil administración y la rapidez para obtener puntuaciones; como, por ejemplo, el Trait Meta Mood Scale (TMMS), desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y que evalúa los aspectos intrapersonales de la inteligencia emocional percibida, en concreto, las habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales.

El TMMS presenta adecuadas propiedades psicométricas y consta de una estructura interna de tres factores (Atención, Claridad y Reparación emocional), tanto en su versión original (Salovey et al., 1995) como en diferentes adaptaciones del mismo. En España, una versión abreviada del mismo, denominada TMMS-24 fue elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), instrumento que presenta una alta fiabilidad en cada uno de sus componentes, estimada a través del  $\alpha$  de Cronbach (0,90, 0,90 y 0,86 para la Atención, Claridad y Reparación, respectivamente) y una estabilidad temporal a las cuatro semanas adecuada, oscilando dicha relación entre 0,60 para el componente atención, 0,83 para la reparación y obteniendo valores medios de 0,70 para el componente claridad.

Dadas las buenas propiedades psicométricas del TMMS-24 y su amplia utilización internacional, es importante disponer de versiones de este instrumento en

diferentes lenguas. De esta manera los participantes en estudios sobre la Inteligencia emocional podrían responder en su lengua materna y los resultados compararse con los obtenidos con otras versiones. El objetivo del presente trabajo fue determinar la estructura factorial de la versión catalana de la Trait Meta Mood State-24 en una muestra de estudiantes universitarios.

## MÉTODO

### *Participantes*

76 estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona con una edad media de 21,06 años ( $DT = 3,05$ ) y un rango de 17 a 28 años.

### *Instrumentos*

Los participantes cumplieron de forma individual y autoadministrada un cuestionario en el que se incluían, además de datos demográficos, el siguiente instrumento:

– *Escala de Inteligencia Emocional* (TMMS-24; Salovey et al 1995), en la versión adaptada al catalán por los autores (Figura 1). La TMMS-24 contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional percibida: percepción, claridad y reparación de las emociones, con 8 ítems para cada una de ellas. Los 24 ítems de los que consta la escala tienen formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones, desde nunca hasta muy frecuentemente. El análisis de la escala se hace teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres subescalas y no la puntuación total.

### *Adaptación transcultural de la escala*

Los 24 ítems que forman parte de la escala TMMS-24 de la versión castellana (Fernández-Berrocal et al. 2004), fueron traducidos al catalán por dos expertos bilingües. Posteriormente, dos psicólogos revisaron la traducción. Se hicieron diversas correcciones hasta llegar a la versión definitiva. Una vez definida la versión catalana del cuestionario se procedió a su traducción al castellano y a su comparación con la versión original, observándose una gran similitud, datos que apoyan la calidad de la traducción realizada (ver Figura 1).

### *Procedimiento*

Los estudiantes respondieron a la TMMS-24 adaptada al catalán de forma colectiva, en sus propias aulas de clase, como parte de un cuestionario anónimo que contenía otros instrumentos. Previamente

**Figura 1. Escala TMMS-24 adaptada al catalán.**

**Instruccions:** A continuació trobarà algunes afirmacions sobre les seves emocions i sentiments. Llegiu atentament cada frase i indiqueu si us plau el grau d'acord o desacord respecte a les mateixes. Assenyalau la resposta que més s'aproximi a les seves preferències.

No hi ha respostes correctes o incorrectes, ni bones o dolentes.

No empreu molt de temps a cada resposta

	1	2	3	4	5
	MAI	RARAMENT	ALGUNES VEGADES	AMB BASTANT FREQUÈNCIA	MOLT FREQUÈNTMENT
1. Presto molta atenció als sentiments					1 2 3 4 5
2. Normalment em preocupo molt pel que sento					1 2 3 4 5
3. Normalment dedico temps a pensar en les meves emocions					1 2 3 4 5
4. Penso que mereix la pena prestar atenció a les meves emocions i estat d'ànim					1 2 3 4 5
5. Deixo que els meus sentiments afectin als meus pensaments					1 2 3 4 5
6. Penso constantment en el meu estat d'ànim					1 2 3 4 5
7. Sovint penso en els meus sentiments					1 2 3 4 5
8. Presto molta atenció a com em sento					1 2 3 4 5
9. Tinc clars els meus sentiments					1 2 3 4 5
10. Freqüentment puc definir els meus sentiments					1 2 3 4 5
11. Gairebé sempre sé com em sento					1 2 3 4 5
12. Normalment conec els meus sentiments sobre les persones					1 2 3 4 5
13. Sovint m'adono dels meus sentiments en diferents situacions					1 2 3 4 5
14. Sempre puc dir com em sento					1 2 3 4 5
15. De vegades puc dir quines són les meves emocions					1 2 3 4 5
16. Puc arribar a comprendre els meus sentiments					1 2 3 4 5
17. Encara que de vegades em sento trist, solc tenir una visió optimista					1 2 3 4 5
18. Encara que em trobi malament, intento pensar en coses agradables					1 2 3 4 5
19. Quan estic trist, penso en tots els plaers de la vida					1 2 3 4 5
20. Intento tenir pensaments positius encara que em senti malament					1 2 3 4 5
21. Si dono massa voltes a les coses, complicant-les, intento calmar-me					1 2 3 4 5
22. Em preocupo per tenir un bon estat d'ànim					1 2 3 4 5
23. Tinc molta energia quan em sento feliç					1 2 3 4 5
24. Quan estic enfadat intento canviar el meu estat d'ànim					1 2 3 4 5

fueron advertidos que la participación era voluntaria y que los datos serían tratados de forma estrictamente confidencial. Los datos se tabularon y analizaron estadísticamente mediante el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows.

**Resultados**

Previa comprobación de la adecuación muestral mediante la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,876) y la prueba de esféricidad de Bartlett ( p < 0,01), la estructura factorial del TMM-24 en catalán se analizó sometiendo las respuestas de los 24 ítems a un análisis de componentes principales con rotación Varimax, tomando como referencia las saturaciones superiores a 0,4 y siguiendo el criterio de Kaiser de valores propios iguales o superiores a 1, así como el examen visual del *screen-test* o gráfico de sedimentación (Figura 2).

El análisis de componentes principales, identificó tres factores significativos que conjuntamente, explicaban el 77,78% de la varianza total. Estos factores corresponden a las tres dimensiones de la escala: percepción emocional que explica el 31,87% de la varianza, claridad emocional con una saturación

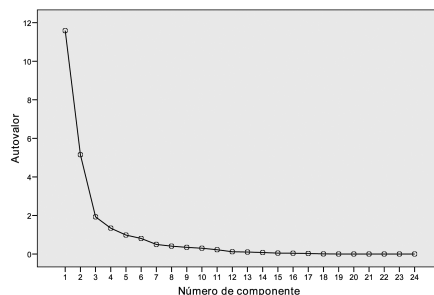


Figura 2. Gráfico de sedimentación de la escala TMMS-24 adaptada al catalán.

**Tabla 1. Matriz de componentes principales de la versión catalana de la TMMS-24.**

Item	Componente		
	1	2	3
IEP 2	0,95		
IEP 5	0,92		
IEP 7	0,91		
IEP 4	0,90		
IEP 8	0,90		
IEP 1	0,90		
IEP 6	0,89		
IEP 3	0,89		
IEP 15		0,84	
IEP 10		0,83	0,42
IEP 9		0,82	
IEP 13		0,78	
IEP 16	0,43	0,75	0,42
IEP 12		0,74	
IEP 14		0,70	
IEP 11		0,69	
IEP 23	0,49	0,67	
IEP 19			0,90
IEP 17		0,42	0,82
IEP 21		0,45	0,76
IEP 20			0,68
IEP 24			0,68
IEP 22	0,49		0,60
IEP 18		0,42	0,59
Autovalores	7,65	6,34	4,68
% Varianza	31,87	26,41	19,50

ción del 26,41% y reparación emocional con un 19,50% de la varianza (Tabla 1).

La escala presenta una buena consistencia interna medida a través del índice de alfa de Cronbach, para cada uno de los 3 componentes de la escala, oscilando el mismo entre 0,90 para la dimensión reparación emocional a 0,97 en el componente atención emocional, y obteniendo valores intermedios el componente claridad emocional con un índice del 0,93. Esta consistencia es similar a la mostrada por su homóloga castellana (Fernández-Berrocal et al., 2004).

### Discusión

La estructura factorial de la versión catalana de la TMMS-24 es coherente y significativa, y casi idéntica a su homóloga castellana, variando solamente en el ítem 23 que satura más en el segundo que el tercer componente. Puede ser que este ítem 23 *Tengo mucha energía cuando me siento feliz o Tinc molta energia quan em sento feliç* no esté fuertemente relacionado con la reparación emocional o con el grado que los estudiantes creen que son capaces de regular sus emociones y sentimientos.

En su conjunto, la TMMS-24 adaptada al catalán presenta unas buenas propiedades psicométricas que garantizan la idoneidad de la misma en aquellos sujetos que hablan normalmente el catalán, evitando de esta forma, la traducción mental que algunas personas cuya lengua materna es el catalán hacían de la versión castellana. En este sentido, y siguiendo las consideraciones de Valderas, Ferrer y Alonso (2005) en relación a la comparabilidad transcultural, la versión catalana del TMMS-24 alcanza, a nuestro entender, la equivalencia conceptual y lingüística de la versión original, ya que se ha llevado a cabo un cuidadoso proceso de adaptación transcultural.

Es necesario analizar la estructura factorial en una muestra mayor de sujetos para observar si se presentan diferencias significativas con la versión castellana y analizar en mayor detalle el papel que pueden jugar la edad y el sexo.

En suma, la TMMS-24 adaptada al catalán se presenta como un instrumento útil para evaluar la IEP en aquellas personas de habla catalana, en las cuales el catalán es su primera lengua.

## Referencias

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, *80*, 59-77.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, *94*, 751-755.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* *55*, 216-217.
- Valderas, J.M., Ferrer, M y Alonso, J. (2005). Instrumentos de medida de calidad de vida relacionada con la salud y de otros resultados percibidos por los pacientes. *Medicina Clínica (Barc)*, *125 (supl)*, 56-60.



## **Adaptación y validación transcultural del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)” para investigación en Buenos Aires, Argentina**

Isabel María Mikulic  
*Universidad de Buenos Aires*

### **Resumen**

Este estudio se plantea la adaptación y validación transcultural del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)” (Furnham & Petrides, 2001) conocido por sus propiedades psicométricas y validez transcultural. Se han seguido los lineamientos propuestos por las Pautas Internacionales para el Uso de Test que enfatizan muchos de los aspectos significativos de dicho proceso (ITC, 2001). Las pruebas seleccionadas para ser adaptadas deben observar rigurosidad en el método de traducción, debida atención a la idiosincrasia local y a los giros lingüísticos y culturales, condiciones esenciales de la validez (van De Vijver & Poortinga, 2002). Argentina detenta un buen nivel de desarrollo y calidad de vida (Quality of Life Index, 2008), pero su historia la distingue de otros países de América Latina.

Siguiendo el método de traducción conceptual (van De Vijver, Breugelmans & Schalk-Soekar 2008), la prueba fue traducida al castellano por cuatro traductores bilingües psicólogos y cada versión fue evaluada por cinco asesores en su equivalencia conceptual y lingüística. La versión preliminar fue puesta a prueba y evaluada la equivalencia funcional hasta llegar a la versión final. Esta presentación sintetiza el proceso de adaptación y las propiedades psicométricas estudiadas.

### **Palabras Clave**

Inteligencia Emocional, TEIQue, Fiabilidad, Validez Factorial

### **Cross-cultural adaptation and validation of Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) for Research Purposes in Buenos Aires, Argentina**

### **Abstract**

This study aims to discuss cross-cultural adaptation and validation procedures regarding Trait Emotional

Intelligence Questionnaire (Furnham & Petrides, 2001) known for both psychometric qualities and cross-cultural validity. The International Test Commission Guidelines on Test Adaptation were followed as they stress quite clearly many of the issues that are faced in such a process (ITC, 2001). While the tests chosen for adaptation must be compatible with such an issue, rigour of the translation method, proper attention to local linguistic and cultural idiosyncrasies remain essential conditions of validity (van De Vijver & Poortinga, 2002). Argentina enjoys a high level of development and quality of life (United Nations development Index, 2008; Quality of life index, 2008), nonetheless, its history distinguishes it from other countries of Latin America.

According to the conceptual translation method (van De Vijver, Breugelmans & Schalk-Soekar 2008), the instrument was first translated into Spanish by four bilingual psychologists. Each item version was scored for conceptual and linguistic equivalences by five assessors. The resulting version was pretested and data from the functional equivalence led to a final version. This presentation will summarize the adaptation process and method and discuss the psychometric qualities of the Argentinian version.

### **Keywords**

Emotional Intelligence, TEIQue, Reliability, Factor Validity

### **Introducción**

La importancia que la inteligencia emocional, ha demostrado tener en diversos contextos de aplicación de la Psicología, y en particular, de la Evaluación Psicológica, señalan la necesidad de integrar esta variable tanto en el campo investigativo como de la intervención. A lo largo de esta última década se han desarrollado, adaptado y validado diversas versiones del Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (TEIQue) Autores: K.V. Petrides & A. Furnham (2001) en el ámbito internacional, en contraste en América Latina se conocen escasos esfuerzos con resultados publicados que las incluyan. Es por ello que decidimos llevar adelante este esfuerzo en el contexto de un programa de investigación académica que se ha centrado principalmente en la Inteligencia Emocional Rasgo (Furnham y Petrides, 2003; Mikulic, 2009; Pérez, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). El TEIQue está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, en cuyo marco la inteligencia emocional se conceptúa como un ras-

go de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides y Furnham, 2003). La IE rasgo puede definirse como una constelación de emociones relacionadas con la auto-percepción que afectan el comportamiento individual y de grupo en todos los ámbitos de la vida. En términos sencillos, se refiere a la auto-percepción que las personas tienen de sus capacidades emocionales.

La metodología utilizada para la adaptación de este instrumento de su versión original ha seguido el método de traducción conceptual (Jeanrie & van De Vijver, 2005), la prueba fue traducida al castellano por cuatro traductores bilingües psicólogos y cada versión fue evaluada por cinco asesores en su equivalencia conceptual y lingüística. Este análisis fue realizado por un grupo de investigadores psicólogos bilingües entrenados en el proceso de adaptación de instrumentos de evaluación psicológica.

Se realizó una prueba piloto que consistió en:

a) Entrevistas semidirigidas cuya finalidad era conocer la opinión de los participantes acerca de los ítems, detectar aquellos que presentaban alguna dificultad en el instrumento y comprobar la aplicabilidad y el grado de claridad de la prueba.

b) Administración y análisis de las propiedades psicométricas de la versión preliminar

Para analizar la capacidad discriminativa de los reactivos se trabajó con el criterio de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 2008); analizando, mediante la prueba T de diferencia de medias, si los sujetos con alta inteligencia emocional (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los ítems en comparación con aquellos que presentaban menor nivel de IE (25% inferior: primer cuartil). Las diferencias de medias obtenidas en todos los ítems, entre los grupos de mayor y menor inteligencia emocional, fueron significativas ( $p = .00$ ); excepto en los ítems: 2, 22, 26, 38, 39, 40, 119, 121, 123, 137, 143. Un ejemplo de un ítem no discriminativo debido al uso del "en general" es el ítem "en general no me doy cuenta de las emociones y sentimientos que están sintiendo los demás". Estos y otros ítems debieron ser depurados pues presentaban dificultades para su respuesta, así se arribó a una versión definitiva que fue objeto del estudio que a continuación se detalla.

## MÉTODO

### *Participantes*

La versión definitiva fue administrada a una mues-

tra compuesta por 500 adultos residentes en Buenos Aires (ciudad y provincia) 66% mujeres y 34% hombres. En un rango de edades comprendidas entre los 19 y 60 años con un 88% de solteros y un 11% de casados, y una distribución por nivel educativo que comprendía un 73% secundario, 3% terciario y 22% universitario. Las ocupaciones se distribuían en: empleado 37%, estudiante 53%, ama de casa 2%, jubilado 2%, desocupado 2%, profesional 4%.

### *Instrumentos*

*Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (CIER Versión Argentina, 2009)*. Se administró el TEIQue (Furnham & Petrides, 2003), versión adaptada, que evalúa 15 facetas a través de 153 ítems y una puntuación global de IE Rasgo. Algunas subescalas son: adaptabilidad, asertividad, percepción de la emoción, expresión de la emoción, manejo de la emoción, control de la emoción, impulsividad, autoestima, empatía, felicidad, optimismo, manejo del estrés, etc. Los autores dan cuenta de la existencia de cuatro factores que agrupan las subescalas (Petrides y Furnham, 2003) de la siguiente manera:

Bienestar Psicológico: Autoestima, Felicidad, Optimismo

- Habilidades Emocionales: empatía, percepción emocional, expresión emocional, habilidades relacionales
- Autocontrol: Baja impulsividad, manejo de estrés, regulación emocional
- Habilidades Sociales (sociabilidad): Asertividad, Manejo emocional de los otros, Competencia social

*Inventario de Calidad de Vida Percibida (Mikulich, 2007)*. Este inventario construido para evaluar calidad de vida percibida, permite obtener un índice de calidad de vida percibida a través de la evaluación de la satisfacción e insatisfacción con la vida en 18 dominios. Cada dominio es evaluado por el sujeto en términos de importancia y satisfacción de manera que los puntajes de satisfacción están ponderados por la importancia en cada caso. Incluyen áreas tales como salud, autoestima, metas y valores, religión, finanzas, trabajo, recreación, estudio, creatividad, solidaridad, amor, amigos, hijos, parientes, vivienda, vecindario, ambiente y comunidad. La importancia es evaluada de "No importante" a "Muy importante" y la Satisfacción/Insatisfacción de "Poco" a "Muy satisfecho/insatisfecho" por área.



*Escala de Satisfacción Vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin 1985).* Este cuestionario consta de cinco ítems que evalúan la satisfacción con la vida a través de una respuesta múltiple que oscila entre 5 para “muy de acuerdo” y 1 “para muy en desacuerdo”.

*Escala de Deseabilidad Social (Paulhus, 1988).* Esta escala evalúa la tendencia a dar respuestas socialmente esperables a los tests y está compuesta por 40 ítems que aportan a dos subescalas.

*Inventario de Respuestas de Afrontamiento (Moos, 1993; Adaptación: Mikulic, 2007).* Esta prueba permite la evaluación de los diferentes tipos de repuestas de afrontamiento ante situaciones estresantes de la vida, combinando dos dimensiones: el foco del afrontamiento (focalizado en el problema o focalizado en la emoción) y el método del afrontamiento (cognitivo o conductual). Incluye la medición de cuatro estrategias de afrontamiento de aproximación: análisis lógico, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo e información y acciones tomadas para la resolución del problema. Y cuatro estrategias de evitación: evitación cognitiva, aceptación o resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descargas emocionales.

## Resultados

Se analizó la consistencia interna a través del cálculo del coeficiente Alpha como coeficiente de fiabilidad basado en la consistencia interna de los elementos, de las 15 escalas que conforman el Cuestionario y de la escala total. Los coeficientes alpha obtenidos varían entre .68 y .85, siendo el coeficiente de IE

**Tabla 1. Coeficientes Alpha de Cronbach de las Escalas de TEIQue.**

Escalas	Alpha
Felicidad	.85
Optimismo	.60
Expresión Emocional	.88
Impulsividad baja	.79
Asertividad	.71
Manejo Emocional	.70
Automotivación	.73
Empatía	.60
Adaptabilidad	.69
Regulación Emocional	.66
Autoestima	.72
Habilidades Sociales	.67
Manejo del Estrés	.69
Percepción emocional	.65
Competencia social	.60
Bienestar Psicológico	.80
Habilidades Sociales	.57
Autocontrol	.71
Sociabilidad	.62
Total IE	.88

total de .88; demostrando ser adecuados y dando cuenta de la confiabilidad de la versión adaptada, ver Tabla 1.

## Análisis Factorial

En este apartado se explora la estructura factorial de la versión argentina del TEIQue, empleando el método de componentes principales con rotación Promax, debido a que las escalas no son independientes y en tanto es uno de los métodos de rotación que

**Tabla 2. Matriz de cargas factoriales para la solución de factores utilizando el método de componentes principales con rotación Promax (N = 500).**

ESCALAS	Factores			
	Bienestar Psicológico	Habilidades Emocionales	Habilidades Autocontrol	Sociales
Optimismo	,895			
Felicidad	,859			
Adaptabilidad	,616			
Autoestima	,580			
Empatía	,434			
Expresión Emocional		,833		
Habilidades Sociales		,734		
Percepción Emocional		,719		
Manejo del Estrés			,831	
Impulsividad			,765	
Regulación Emocional			,544	
Automotivación			,455	
Manejo Emocional				,820
Competencia Social				,505
Asertividad				,400

**Tabla 3. Correlaciones entre Factores de Inteligencia Emocional y Satisfacción Vital.**

	Bienestar Psicológico	Habilidades Sociales	Autocontrol	Sociabilidad
Total Satisfacción Vital	,372(**)	,213(**)	,253(**)	,184(**)
	,000	,001	,000	,002
	246	257	261	268

\*\* p &lt;01

**Tabla 4. Correlaciones entre Factores de Inteligencia Emocional y Emociones Positivas.**

	Bienestar Psicológico	Habilidades Sociales	Autocontrol	Sociabilidad
Total Emociones Positivas	,403(**)	,422(**)	,288(**)	,270(**)
	,000	,000	,000	,002
	223	237	247	254

\*\* p &lt;01

goza de mayor aceptación (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005). Se utilizaron los puntajes directos de las 15 subescalas del Cuestionario con lo que se obtuvo una matriz estructural de cuatro factores que explican el 60,03% de la varianza total.

En relación a los factores identificados, el primer factor está constituido por las escalas de Optimismo, Felicidad, Adaptabilidad, Autoestima, y Empatía. El factor se corresponde con lo que los autores identifican con Bienestar Psicológico. El segundo factor está conformado por las escalas de Expresión Emocional, Habilidades Sociales y Percepción Emocional, correspondiendo a los que Petrides y Furnham, denominan Habilidades Emocionales. El tercer factor es ponderado por las escalas de Manejo del Estrés, Impulsividad, Regulación Emocional y Automotivación, factor que puede denominarse de acuerdo a los autores Autocontrol. Por último, las escalas Manejo Emocional (de los otros) y Competencia Social y Asertividad saturan el cuarto factor llamado Sociabilidad o Habilidades Sociales. Ver Tabla 2.

#### **Análisis Factorial**

En este apartado se explora la estructura factorial de la versión argentina del TEIQue, empleando el método de componentes principales con rotación Promax, debido a que las escalas no son independientes y en tanto es uno de los métodos de rotación que goza de mayor aceptación (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005). Se utilizaron los pun-

**Tabla 5. Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Calidad de Vida Percibida.**

	Total Calidad de Vida Percibida
Total Inteligencia Emocional	-,286(**)
	,003
	103

\*\* p &lt;01

tajes directos de las 15 subescalas del Cuestionario con lo que se obtuvo una matriz estructural de cuatro factores que explican el 60,03% de la varianza total.

#### **Análisis correlacional**

Los análisis de correlación evidencian relaciones significativas entre diversas dimensiones del cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo y la Satisfacción Vital Total. En particular, se correlaciona positivamente con la satisfacción vital, las emociones positivas y la calidad de vida percibida, según se aprecia en las Tablas 3, 4 y 5

En cuanto a las relaciones entre Inteligencia Emocional y Respuestas de Afrontamiento se encontraron relaciones positivas y significativas con las respuestas Revalorización Positiva, Resolución de Problemas y Búsqueda de Gratificaciones Alternativas según se detalla en la Tabla 6.

En cuanto al análisis del patrón de relación entre las variables de Inteligencia Emocional y Desea-

**Tabla 6. Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Respuestas de Afrontamiento.**

	Revalorización Positiva	Resolución de Problemas	Búsqueda de Gratificaciones Alternativas
Total Inteligencia Emocional	,284(*)	,386(**)	,426(**)
	,028	,002	,001
	60	60	60

\*\* p &lt;.01 \*p &lt;.05

**Tabla 7. Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Calidad de Vida Percibida.**

	Total Inteligencia Emocional
Deseabilidad Social	-,151(*)
	,045
	178

\*p &lt;.05

**Tabla 8. Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Emociones Negativas.**

	Emociones Negativas
Inteligencia Emocional	-,381(**)
	,000
	228

\*\* p &lt;.01

bilidad Social, los resultados reflejados en la tabla 7 apoyan la relación negativa y estadísticamente significativa entre ambas.

Este resultado se condice con los presentados en otro estudio (Mikulic, 2009) obtenidos en la comparación entre una administración anónima y otra realizada en el contexto de una entrevista personal. En dicha investigación se determinó que la Deseabilidad Social afecta más a las respuestas al Cuestionario obtenidas en una entrevista personal que a las respuestas dadas en forma anónima al mismo autoinforme (Deseabilidad ( $U = 4894$ ;  $p = .005$ ) personal ( $M = 157,57$ ;  $SD = 18,30$ ) vs. anónimo ( $M = 151,31$ ;  $SD = 15,44$ ).

Asimismo se hallaron asociaciones negativas entre Inteligencia Emocional y las Emociones Negativas, a través de los análisis correlacionales realizados.

#### *Análisis de las variables sociodemográficas*

No se hallaron diferencias significativas al abordar el estudio de las variables género y edad, sin embargo, se encontraron diferencias al estudiar las respuestas de los participantes según estado civil. Para evaluar la presencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional según estado civil se utilizó el test no paramétrico de Mann-Whitney, el cual permitió identificar diferencias significativas en todas las escalas generales que conforman la prueba. Los participantes cuyo estado civil es casado, presentan mayor bienestar psicológico ( $M = 307$ ;  $SD = 31,22$ ), habilidades sociales ( $M = 159,33$ ;

$SD = 17,01$ ), Autocontrol ( $M = 211,05$ ;  $SD = 23,12$ ) y Sociabilidad ( $M = 120,14$ ;  $SD = 13,41$ ), respecto de los solteros ( $M = 288,18$ ;  $SD = 31,22$ ;  $M = 146,32$ ;  $SD = 22,69$ ;  $M = 197,39$ ;  $SD = 25,52$ ;  $M = 113,29$ ;  $SD = 13,87$ , respectivamente).

#### **Discusión y conclusiones**

Los datos del presente trabajo sugieren que el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), es un instrumento confiable y válido en su versión adaptada a nuestro medio. Es posible utilizar esta versión en el ámbito investigativo, dadas las evidencias encontradas de sus adecuadas propiedades psicométricas, especialmente su consistencia interna cuantificada con un alpha de Cronbach superior a .80.

A través del análisis factorial se ha podido comprobar que la versión argentina del TEIQue reproduce la misma cantidad de factores con idéntica composición que la versión original desarrollada en idioma inglés (Furnham y Petrides, 2003). Los análisis correlacionales realizados muestran que las dimensiones del TEIQue guardan relaciones significativas positivas con las satisfacción vital, las emociones positivas y la calidad de vida percibida. Con esta última se destacan las correlaciones positivas con Autoestima, Valores y Metas, Solidaridad y Creatividad.

Los resultados del estudio correlacional ponen de manifiesto la relación existente con respuestas de afrontamiento: Revalorización Positiva, Resolución

de Problemas y Búsqueda de Gratificaciones Alternativas; indicando una forma de cambio cognitivo que implica la construcción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga un menor impacto emocional. Además la Resolución de Problemas se relaciona con la claridad emocional de las causas y detonantes de los estados emocionales que permiten reinterpretar cognitivamente las situaciones.

Los resultados del presente estudio apuntan a la existencia de una relación negativa estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional medida a través del Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo, la Deseabilidad Social y las Emociones Negativas; apoyando los resultados de investigaciones internacionales (Markey & Van der Wal, 2007).

Para concluir, desde nuestro punto de vista es necesario realizar nuevos estudios que incluyan mayor cantidad de participantes que permitan utilizar otros procedimientos estadísticos como el análisis factorial confirmatorio que nos permitan verificar los objetivos de nuestra investigación en Inteligencia Emocional. Creemos que el presente estudio constituye el primer paso en la adaptación del TEIQue para su uso en Argentina como instrumento de medida que integre futuras investigaciones sobre Inteligencia Emocional.

### Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada en parte gracias al proyecto UBACYT PS 055 de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

### Referencias

ADEIP (2001). *Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico. traducción y adaptación de las Pautas Internacionales para el Uso de Tests*. ITC Guidelines. Buenos Aires: ADEIP.

Anastasi, A. y Urbina, S. (2008). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall (Orig.1999)

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction With Life Scale*. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75.

Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). *Trait emotional intelligence and happiness*. Social Behavior and Personality, 31, 815-823.

Hair, J. F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. y Black, W. (2005). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Markey, M, Van del Wal, J.( 2007). *The role of emotional intelligence and negative affect in bulimic symptomatology*.: Comprehensive Psychiatry, Vol 48, Issue 5 Page 456-464

Mikulic, I.M. (2007): *Calidad de Vida: Aportes del Inventario de Calidad de Vida percibida y del Inventario de Respuestas de Afrontamiento a la Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

(2007). *La Evaluación Psicológica y el Análisis Ecoevaluativo*. Buenos Aires:Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

(2007). *Introducción a la construcción y adaptación de tests*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

(2009). *Inteligencia Emocional: Aportes del Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo a la Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Paulhus, D. L. (1988). *Assessing self deception and impression management in self-reports: the Balanced Inventory of Desirable Responding*. (Manual available from the author).

Pérez González, J.C. (2003). *Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional*. Madrid: Dep. MIDE II OEDIP Facultad de Educación UNED Madrid.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. European Journal of Personality, 15, 425-448.

(2003). *Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction*. European Journal of Personality, 17, 39-57.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). *Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes*. Journal of Social Psychology, 144, 149-162.

United Nations (2008): U N Development Index:<http://hdr.undp.org/en/statistics/data/>

Vijver, F.J.R. van de, Breugelmans, S.M., & Schalk-Soekar, S. (2008). *Multiculturalism: Construct validity and stability*. International Journal of Intercultural Relations, 32(2), 93-104.

Vijver, F.J.R. van de, & Poortinga, Y.H. (2002). *Structural Equivalence in Multilevel Reserach*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(2), 141-156.

## ¿Es importante la inteligencia emocional percibida para la adaptación y bienestar infanto-juvenil?

Raquel Palomera

*Universidad de Cantabria*

José Martín Salguero

Pablo Fernández-Berrocal

*Universidad de Málaga*

### Resumen

El ajuste psicológico y bienestar emocional en la infancia y adolescencia figuran en las agendas de los gobiernos occidentales como uno de los principales puntos de preocupación, no sólo por sus repercusiones inmediatas sino también por sus implicaciones a largo plazo. En los últimos años, se ha comenzado a estudiar el papel que podría jugar la inteligencia emocional percibida (IEP) sobre estos constructos pero pocos estudios han sido conducidos con muestras infanto-juveniles a pesar de ser etapas fundamentales del desarrollo. En el presente trabajo presentamos una revisión de dichos estudios. Los resultados encontrados hasta ahora señalan que la tendencia a atender a las propias emociones de manera excesiva es un factor de riesgo para la salud mental estable en el tiempo, especialmente al llegar la etapa adolescente. Por otro lado, percibir con claridad las emociones y utilizar estrategias de reparación de los estados emocionales negativos se muestran como factores protectores del ajuste psicosocial y promotores de bienestar, tanto en la infancia como en la adolescencia. Es necesario un mayor esfuerzo en la investigación sobre IEP en estas etapas. Posibles implicaciones educativas son comentadas.

### Palabras clave

Trait Meta-Mood Scale, Bienestar, Inteligencia Emocional, Infancia, Adolescencia.

### How Important is Perceived Emotional Intelligence for Children and Youth's Well-being and adjustment

#### Abstract

Psychological and emotional adjustment during childhood and adolescence is one of the main points of concern on the agendas of Western governments,

not only because of its immediate impact but also because of its long-term implications. In recent years, several works have analyzed the role of perceived emotional intelligence (EIP) in the explanation of these constructs, but only few of them have been conducted with children and young samples, despite being key developmental stages. In this paper we present a review of such studies. The results found so far indicate that tendency to attend to one's emotions excessively is a risk factor for mental health stability over time, especially during adolescence. On the other hand, clearly perceiving one's own emotions and using strategies to repair negative emotional states are shown as protective factors in psychosocial adjustment and well-being, both in childhood and adolescence. We need a greater effort in research on IEP at these stages. Possible educational implications are discussed.

### Keywords

Trait Meta-Mood Scale, Well-Being, Emotional Intelligence, Childhood, Adolescence.

### Introducción

Un estudio reciente sobre el bienestar infantil en los países ricos (Unicef, 2007) reconoció la existencia de problemas severos de privación y desequilibrio psicológico entre niños y adolescentes, observando además que este comportamiento desordenado ha aumentado substancialmente en los últimos veinte años y aparece en etapas más tempranas. Concretamente, los problemas de salud mental se pueden identificar entre el 10% y el 20% de la población joven europea, con porcentajes aún más altos entre grupos de riesgo. Otro dato a tener en cuenta es que las bases de la salud mental a largo plazo descansan en la infancia: hasta el 50% de los desórdenes mentales tienen su inicio durante la adolescencia (European Pact for Mental Health and Well-being, 2008). Pero en estos porcentajes podemos encontrar diferencias de grupo si atendemos a los criterios de género y edad. En el primer caso, las niñas tienen más riesgo de deterioro de su salud mental, tal como muestran los datos aportados por el Flash Eurobarometer on Mental Health and Well-being of Children and Young People (2008) en el que una muestra de padres de todos los países europeos aportan información referente al bienestar físico, autonomía, estado de humor y emociones de sus hijos/as. En relación a las diferencias de edad, en este mismo estudio, se observó que con el aumento de la edad

del niño-a, la salud general declinaba. Por ejemplo el 51% de padres con hijos-as entre los 6-10 años percibían a éstos como niños llenos de energía en comparación con el 34% de padres que contestaron lo mismo para el rango de edad de 15-17 años. Esto se podría explicar como resultado de una mayor presión escolar y social a medida que los niños crecen, pero también por razones de corte intrapersonal como el ritmo de desarrollo físico y psicológico, mayor en la adolescencia.

Las repercusiones sociales de los problemas psicológicos son muchas y variadas, comenzando con una calidad de vida inferior y una tendencia a vivir en una situación de exclusión social, además de tener consecuencias serias desde el punto de vista del sistema legal y penal (Green Paper on Mental Health, October, 2005).

Muchos estudios se han conducido con la tentativa de verter cierta luz sobre la identificación de los predictores de salud mental en la etapa infanto-juvenil (véase a Evans et al., 2005, para una revisión). En este trabajo vamos a revisar la aportación que el campo de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) ha hecho en relación al ajuste y adaptación psico-social de niños y jóvenes, entendiendo por IEP: las creencias de las personas sobre sus propias emociones, principalmente, la creencia de que es importante atender y preocuparse por sus emociones y la creencia de poder comprenderlas con claridad y poder reparar las negativas y mantener las positivas (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

### **Papel de la IEP en el ajuste psicológico y el bienestar**

Dentro de los posibles predictores de la adaptación personal del individuo, la regulación de la emoción se ha propuesto recientemente como un factor importante para explicar el ajuste psicológico (Augustine y Hemenover, 2008). Los estados afectivos y las emociones tienen un valor adaptativo e informativo importante para las personas que las experimentan (Salovey y Mayer, 1990), pero si persisten en el tiempo una vez que su papel funcional ha terminado puede llegar a ser perjudicial.

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995) se ha utilizado extensivamente en la literatura como medida de auto-informe de la llamada IEP o meta-conocimiento de nuestras habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Salovey et al.,

1995). La relación entre las dimensiones del TMMS (atención, claridad y reparación emocional) y variables relacionadas con la salud está bien documentada en la literatura científica. En un estudio de corte meta-analítico sobre el valor predictivo de diversas medidas de inteligencia emocional, la IEP aparecía como un importante factor explicativo de la salud física, mental, y psicosomática (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007). Asimismo, en una revisión de la literatura usando el TMMS, los individuos con un pobre ajuste psicológico mostraban una mayor atención a sus emociones al tiempo que una falta de claridad y reparación sobre éstas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), aun controlando los efectos de constructos psicológicos clásicos como la personalidad y la inteligencia general. Por otra parte, en uno de los pocos estudios longitudinales (3-meses) conducidos en este campo, la atención emocional surgió como el factor más predictivo de malestar emocional tanto transversal como longitudinalmente, mientras que la claridad emocional y la reparación de estados emocionales negativos eran buenos predictores del bienestar psicológico en ambos tiempos (Shulman y Hemenover, 2006).

A pesar de los resultados expuestos previamente, la mayor parte de la investigación se ha conducido con muestras adultas y no se sabe mucho acerca del impacto de la IEP en las vidas de los niños y adolescentes.

### **¿Predice la IEP un buen ajuste psicológico y bienestar infanto-juvenil?**

#### *IEP y bienestar en la adolescencia*

Los pocos estudios conducidos con esta población utilizando el TMMS han demostrado relaciones significativas entre el meta-conocimiento que los jóvenes tienen de sus habilidades emocionales y variables indicadoras de desequilibrio psicológico. En concreto, una alta atención a las emociones se ha relacionado con un nivel más elevado de depresión, mientras que una adecuada reparación y claridad emocional fueron asociadas a niveles más bajos de depresión, ansiedad y de estrés percibido, independientemente de los efectos de la autoestima o supresión de pensamientos del individuo (Extremera, Durán y Rey, 2007; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Montañés y Latorre, 2004; Williams, Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos y Carpintero, 2004). La atención a las emociones

también ha surgido como un factor discriminante a la hora de distinguir a un grupo de adolescentes que habían llevado a cabo conductas de ofensa sexual de un grupo control (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger y Dennison, 2001), mostrando los primeros puntuaciones más altas en esta dimensión.

Recientemente, los autores del presente trabajo han conducido un estudio longitudinal dirigido a examinar asociaciones entre la IEP y un conjunto de indicadores del ajuste psicológico en la adolescencia (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, en revisión). Para este propósito, y debido a los grandes y rápidos cambios en el desarrollo característicos en esta etapa evolutiva, las asociaciones fueron examinadas en dos momentos separados por un intervalo de 1 año. A nivel transversal, los resultados indicaron que los adolescentes que atienden de manera elevada a sus emociones pero utilizan pocas estrategias para reparar sus estados emocionales negativos demuestran un mayor desequilibrio psicológico; en concreto, mostraban niveles más altos de ansiedad, atipicidad, depresión, estrés social, percepción de locus de control externo y sentimiento de incapacidad. Con respecto a la claridad para distinguir emociones, apareció como un predictor significativo del nivel de ansiedad, resultado acorde con otros estudios realizados con participantes adultos y adolescentes (Fernández-Berrocal et al., 2006; Salguero y Iruarrizaga, 2006). Con respecto al análisis longitudinal, la atención a las emociones era el único predictor a medio plazo del ajuste psicológico, sugiriendo que este proceso cognoscitivo es más estable a través del tiempo. Así, la atención a las emociones se mostró como un factor explicativo de la ansiedad, el comportamiento desajustado, la depresión, el estrés social y del sentimiento de incapacidad en la adolescencia, incluso después de controlar los efectos del género, la edad y las puntuaciones en las variables de desajuste evaluadas un año antes.

### *IEP y bienestar en la infancia*

Cuando buscamos estudios realizados con muestras infantiles, y probablemente debido a las dificultades metodológicas que implican, de nuevo nos encontramos con que sólo unos pocos trabajos han evaluado el impacto que las habilidades meta-emocionales tienen sobre la adaptación en la niñez. Estos estudios demuestran que los niños con alta IEP son valorados por sus compañeros de clase y profesores como personas más prosociales, demostrando un ma-

yor liderazgo, un comportamiento más cooperativo y menos agresivo, dependiente o intimidatorio hacia los otros (Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006). También, los niños con alta IEP afrontan mejor la transición al centro de educación secundaria, mostrando calificaciones medias más altas, mejores valoraciones de uno mismo, una mayor asistencia a la escuela y una mejor adaptación comportamental a ésta en comparación a sus compañeros con baja IEP (Qualter, Whiteley, Hutchinson, y Pope, 2007).

En un estudio reciente con niños de edades comprendidas entre los 8 y 12 años (Palomera, 2007) se analizó la relación existente entre IEP y diversas variables descriptivas de su adaptación personal y social. En este caso se utilizó el Tait Meta-Mood Scale-Children (TMMS-C; Rockill y Greener, 1999), versión infantil de su homólogo para adultos. Este instrumento está a falta de estudios que demuestren y confirmen su validez con muestras infantiles. La fiabilidad (alfa de Cronbach) de la escala en este estudio aparece correcta a partir de los 11 años en el caso de la subescala de atención a las emociones mientras que las subescalas de claridad y reparación emocional son fiables desde los ocho años. Los resultados señalan una relación significativa y positiva de los tres factores de IEP con el nivel de asertividad, prosocialidad, auto-confianza y actitudes positivas hacia comportamientos saludables percibidas por los niños. La capacidad de reparar emociones negativas es el único factor relacionado significativa y negativamente con el desajuste a la escuela (actitudes negativas hacia la escuela y profesores) y el estrés social. Por otro lado, tanto la claridad con las propias emociones como la capacidad de reparación de éstas se relacionan de forma positiva con el nivel de autoestima y relaciones satisfactorias con los padres mientras que lo hacen de forma negativa con síntomas de depresión, percepción de locus de control externo, sentimientos de incapacidad y relaciones negativas con los pares. La tendencia a atender a las propias emociones es el único factor relacionado con los rasgos de ansiedad, confirmando los resultados observados en muestras de adolescentes y adultos, tal y como vimos en puntos anteriores de este trabajo (Fernández-Berrocal et al., 2006; Salguero, y Iruarrizaga, 2006). De esta manera, la claridad y reparación emocional aparecen como factores protectores de desajuste psicológico y social mientras que la atención excesiva a las propias emociones se muestra como un factor de riesgo para

el equilibrio psicológico en la niñez. Por otro lado, el análisis de diferencias intergrupales nos señala diferencias significativas en función del género, mostrando a los niños con mayor tendencia a utilizar estrategias para reparar sus estados emocionales negativos. Atendiendo al contexto geográfico, los niños que habitan en contextos rurales son más habilidosos para distinguir y reparar sus estados emocionales. Finalmente, aparecen diferencias significativas entre los niños de 3º y 6º de primaria en atención y reparación emocional, a favor de los mayores, indicando que son necesarios varios años para detectar cambios en el desarrollo de estas habilidades.

### Conclusiones

Una de las preocupaciones actuales de la mayoría de los gobiernos de los países desarrollados es la adaptación y el bienestar de la población joven así como la prevención de problemas afectivos que ya comienzan a emerger desde la infancia. Al mismo tiempo, podemos encontrar un amplio acuerdo en foros sociales y educativos de referencia sobre la importancia de las competencias sociales y emocionales para conseguir un buen ajuste y bienestar personal y social así como para prevenir resultados indeseados en el desarrollo.

Nuestro primer objetivo con este trabajo era mostrar el papel que la IEP ejerce sobre el funcionamiento personal y social de niños y jóvenes, tal y como lo manifiestan los estudios, de momento pioneros, en este tema. Como hemos expuesto, las habilidades de meta-conocimiento emocional relacionadas con la IEP están asociadas con la presencia de resultados positivos y la ausencia de resultados negativos cuando analizamos comportamientos que manifiestan ajuste interpersonal, escolar y psicológico. Estos resultados coinciden con los datos ofrecidos por estudio previos llevados a cabo con muestras adultas y con diferentes constructos de la inteligencia emocional, como es el caso de la habilidad ejecutada.

Nuestro segundo objetivo, como consecuencia del primero, era justificar la necesidad de aprender a percibir, comprender y manejar las emociones desde las primeras etapas del desarrollo. Entendemos que el meta-conocimiento de los niños y jóvenes de sus habilidades emocionales debería ser tenido en cuenta en los contextos educativos formales e informales con el objeto de facilitar un desarrollo infanto-juvenil positivo. Bajo esta premisa, aunque des-

de nuestro punto de vista sin suficientes estudios que lo avalasen previamente, a lo largo de los últimos veinte años se han creado una gran cantidad de programas de entrenamiento para desarrollar las habilidades emocionales y también sociales (SEL; para una revisión ver: [www.casel.org](http://www.casel.org)), aunque sólo algunos han llevado a cabo estudios para demostrar su validez.

Futuras investigaciones deberán corroborar estos resultados así como explorar los procesos mediacionales entre IEP y el resto de variables psico-sociales. Partiendo de los resultados obtenidos como guía orientativa, habría que diseñar nuevos, y/o reconsiderar los existentes, programas psicoeducativos dirigidos a desarrollar las habilidades emocionales en la infancia y adolescencia. Para ello, la formación de los agentes educativos también será un paso previo necesario e imprescindible para su éxito (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Nota: el estudio de Palomera (2007) ha sido subvencionado por la Fundación Botín. La investigación de Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal (sin publicar) forma parte del proyecto P07-SEJ-03036 subvencionado por el Gobierno de Andalucía.

### Referencias

- Augustine, A.A., y Hemenover, S.H. (2008). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis result. *Cognition & Emotion*, 23(6), 1181-1220.
- European Pact for Mental Health and Well-being (2008, June). Summary Report resulted from *European High Level Conference "Together for Mental Health and Well-being"*, Brussels. Retrieved on August, 1 from [http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/docs/pact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf).
- Evans, D.L., Foa, E.B., Gur, R.E., Hendir, H., O'Brien, C.P., Seligman, M.E.P. y Walsh, B.T. (2005). *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders: What we know and What we don't know. A Research Agenda for Improving the Mental Health of Our Youth*. New York: Oxford University Press.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.



- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Flash Eurobarometer on Mental Health and Well-being of Children and Young People. (2008, June). Retrieved on August, 1 from [http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/docs/eb\\_246\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/eb_246_sum_en.pdf)
- Green Paper on Mental Health, Annex 2. Retrieved on August, 3 from [http://europa.eu.int/comm./health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/green\\_paper/mental\\_gp\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm./health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf).
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Montañés, J. y Latorre, J.M. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 111-125.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D. y Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24, 1-9.
- Palomera, R. (2007). Validez predictiva de la inteligencia emocional percibida sobre el comportamiento social y saludable en la infancia. Poster presentado al *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, Málaga, 19-21 septiembre.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). Emotional intelligence as a basic competence in teacher's initial education: some evidences. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 437-454.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M., y Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
- Rockill, C.M. y Greener, S.H. (1991). *Development of the Trait Meta-Mood for Elementary School Children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Salguero, J.M., y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (sin publicar). Emotional self-regulation and psychological adjustment in adolescents: A one-year longitudinal study.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154). Washington: American Psychological Association.
- Shulman, T., y Hemenover, S. (2006). Is dispositional emotional intelligence synonymous with personality? *Self and Identity*, 5, 147-171.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., y Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- UNICEF (2007). *Child Poverty in Perspective- An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7.
- Williams, F., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N., y Joiner, T.E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression in Spanish high school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 233-240.



## Psychometric Properties of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in Cross-cultural Settings

Vladimir Takšić  
Tamara Mohorić  
*University of Rijeka, Croatia*

Mirjana Duran  
*University of Osijek, Croatia*

### Propiedades psicométricas de la escala ESCQ en contextos multi-culturales

#### Resumen

Aunque las medidas de autoinforme de inteligencia emocional (IE) han sido criticadas por ser demasiado subjetivas, la persona evaluada únicamente tiene acceso a la información relevante a efectos de valorar sus propias competencias. A pesar de las críticas que han recibido las escalas de autoinforme, en la bibliografía reciente se hace referencia a numerosas medidas de autoinforme de IE.

El objetivo principal de este documento consiste en presentar las propiedades psicométricas básicas del *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ – Cuestionario de habilidades sociales y competencias) como medida de autoinforme de IE. Este cuestionario fue inicialmente desarrollado en Croacia, sobre la base teórica del modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey. Posteriormente, ha sido traducido a los idiomas de los países de cuatro continentes y se ha aplicado en todos ellos. Los resultados han mostrado que el ESCQ posee tres subescalas fiables. Estas habilidades comparten una determinada varianza común con constructos similares consolidados, como la alexitimia, las habilidades sociales y los rasgos de la personalidad, pero no tienen correlación con habilidades cognitivas. No obstante, dada su suficiente fiabilidad, conservan un elevado nivel de varianza única. Esta varianza única de las escalas ESCQ presenta una validez incremental en materia de satisfacción vital y empatía (como indicadores cruciales de la IE). Además, se presentó como una importante medida de predicción de indicadores de la vida real como, por ejemplo, la calidad de liderazgo, las conductas de riesgo para la salud y el rendimiento académico.

#### Palabras clave

Medida de Autoinforme de Inteligencia Emocional, Cuestionario de Habilidades Emocionales y Competencias (ESCQ), Propiedades Psicométricas, Comparación Transcultural.

#### Abstract

Although self-report assessment of emotional intelligence (EI) has been criticized as too subjective, the target person only has access to information that is relevant for judging her/his own competences. In spite of the critics of self-report scales, there are a large number of self-report measures of EI present in recent literature.

The main aim of this paper is to present the basic psychometric properties of *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), as a self-report measure of EI. Originally, it was developed in Croatian settings, using the theoretical framework from the Mayer-Salovey four-branch model. The ESCQ has been translated and applied in countries from four continents. The results have showed that ESCQ has three reliable subscales. These abilities share some amount of common variance with similar well-established constructs such as alexithymia, social skills, and personality traits, but they are not correlated with cognitive abilities. However, due to its sufficient reliability, a great deal of unique variance remains. This unique variance of the ESCQ scales has an incremental validity for life satisfaction and empathy (as the crucial criteria for EI). In addition, it emerged as significant prediction for real-life criteria such as: quality of leadership, health risk behaviors, and school achievement.

#### Keywords

Self-Report Measure of Emotional Intelligence, Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ), Psychometric Properties, Cross-Cultural Comparison.

A debate has emerged in the EI literature regarding whether or not self-report measures provide an accurate assessment of one's standing on this construct. Petrides & Furnham (2000; 2001) have proposed a new conceptualization of EI that is directly relevant to this discussion. They make a distinction between *trait emotional intelligence* and *ability emotional intelligence*, claiming that these two expressions are two separate constructs rather than two different ways

of measuring the same construct. Trait EI encompasses behavioral dispositions and self-perceived abilities, and is measured through self-report. An ability measure of EI concerns actual capabilities and is supposed to assess one's own maximum performance (Petrides & Furnham, 2001). In recent years, there has been a strong movement for shifting from ability and aptitude testing to *competence* testing. Pervin (1990) encouraged researchers to "call attention to the person's *cognitive activities* – the operations and transformations that people perform on information, in contrast to some store of cognitions and responses that a person *has*" (p. 117).

The aim of this paper is to present the *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. The basic psychometric properties in cross-cultural settings, together with relations with well-established constructs and criteria are presented and commented on. To avoid misunderstandings and criticism regarding to self-rating scales and their ability to assess intelligence, the scale was therefore named *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). Ciarrochi et al. (2001; pp. 44) claimed, "It might be better to say that these measures assess emotional *competence* rather than intelligence", stressing that self-reported measures do not reflect actual performance.

Originally, ESCQ was developed in Croatian settings using the theoretical framework from the emotional intelligence model (Mayer & Salovey, 1997), and has been translated into English by means of back-translation technique (van de Vjver & Hambleton, 1996). By the same technique, translations have been carried out into several languages (Faria et al, 2006).

ESCQ consists of 45 items divided into three subscales:

- a) The Perceive and Understand (PU) emotions scale has 15 items (e.g., *When I see how someone feels, I usually know what has happened to him*),
- b) The Express and Label (EL) emotions scale has 14 items (e.g., *I am able to express my emotions well*), and
- c) The Manage and Regulate (MR) emotions scale has 16 items (e.g., *When I am in a good mood, every problem seems soluble*).

In the different studies with Croatian version of ESCQ, the Cronbach alphas were between 0.81 and 0.90 for the PU scale; for the EL emotions scale

was between 0.78 and 0.88; and for the MR emotions scale internal consistency ranged from 0.67 to 0.78. There were moderate positive correlations between the subscales (.35-.51) that allowed for forming a linear combination measure of overall emotional competence with the internal consistency between 0.88 and 0.92 (Takši , 2001).

Confirmatory factor analysis performed on a large sample of high school students (N=1460) came with satisfactory goodness of fit indexes (GFI=0.87, AGFI=0.86, RMSEA=0.055) and confirmed the three-factor structure (Takši , 2005).

In an attempt to find out convergent validity of ESCQ, the highest correlations were obtained with Schutte's self-report emotional intelligence scale (SSREI; Schutte, et al., 1998), where the correlations with PU, EL, MR subscales and with the total score were .59, .48, .48, and .65, respectively.

**Alexithymia**, defined as the difficulty in identifying and describing feelings and having externally oriented thinking (Bagby, Parker & Taylor, 1993; Parker, Taylor, & Bagby, 2003), is a similar, but reverse concept of emotional intelligence and competence, and was found to be negatively correlated with ESCQ subscales and total score (-.34, -.50, -.42, and -.53, respectively; Takši , 2001).

Among **social skills** measured by Social Skills Inventory (SSI; Riggio & Trockmorton, 1986), the highest correlations with ESCQ subscales and total score have showed emotional sensitivity (.50, .37, .24, and .52, respectively) and social expression (.34, .45, .34, and .50, respectively; Takši , 1998).

Among the **Big Five dimensions**, the highest correlation of ESCQ subscales has been found with openness/intellect (.50, .25, .44, and .52, respectively; Takši , 2001), stressing the connection of emotional ability with cognitive aspects of the personality system. The correlations with the other four dimensions of the Big Five are somewhat lower, but also positive, especially with the EL and MR subscales, as well as with the total score in ESCQ. They are in a range that allows conclusion that ESCQ has divergent validity from well-known personality traits for the Big Five taxonomy (Avsec, Takši , & Mohori , 2009).

With Block's **ego-resiliency** concept, defined as "the linkages of the ego structures that keep the personality system within tenable bounds or permit the finding again of psychologically tenable adaptation modes" (Block & Kremen, 1996, p. 350), the correlations were .47 for PU subscale, .36 for EL sub-

scale, .49 for MR subscale, and .55 for total score. Possible explanation about strong relationship between EI and Block's construct of ego-resiliency is that one of its most important descriptions is ability to recover quickly after stressful and unpleasant events (Block & Kremen, 1996). Carolyn Saarni (1999) in her definition of emotional competence treats resilience as basic ingredient.

According to previous studies with **gender differences** in self-reported EI (Petrides & Furnham, 2000), females have also shown higher scores. A majority of studies on ESCQ (c.f. Takši, Mohori & Munjas, 2006) came up to the same conclusion. Among ESCQ subscales, PU subscale has demonstrated the biggest and constant differences, while MR subscale are mainly not affected by gender influence, but some study came up with finding that males are somewhat better in that kind of EI ability (Takši, 1998). For EL subscale the results are not consistent, but majority of studies (Takši, Mohori & Munjas, 2006) demonstrated higher scores for females.

In several **cross-cultural studies** (Faria et al., 2006; Takši et al., 2009; Toyota, Morita & Takši, 2007) ESCQ was applied to large sample of university students from countries at four continents, and confirmed three factor structure. Certain problems emerged for MR subscale in a way of lower internal consistency in some of the countries.

The results showed significant differences among countries in total scores and in all three subscales of ESCQ and total score. The major difference was found among all the samples on one side, and Japanese sample on the other. A gender differences emerged mainly in PU and EL subscales showing higher scores in females. A significant interaction effects between country and gender were found, stressing that female students perceived their own emotional competence higher only in few countries (Croatia, Slovenia, Argentina and Serbia).

Psychometric literature stresses the importance of the predictive validity of every newly established psychological instrument in a validation procedure.

**Life satisfaction** and **empathy** were chosen as the main criteria by the authors of the theory of EI theory (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). ESCQ scale satisfies these criteria. It is interesting that higher correlations have been found between PU, EL and MR subscales and total ESCQ score on one side, and the cognitive aspect of empathy (perspective taking) from Davis (1980) taxonomy (.45, .20, .41, and .44;

respectively), than with its emotional aspect (.43, .15, .09, and .27, respectively; Takši, 1998). These findings support the connection of emotional intelligence, skills, and competencies with cognition.

Also, the ESCQ scales significantly contributed to explaining the variance in life satisfaction, even when they were the last variables entered in the regression equation (Takši & Mohori, 2009) after those from self concept, and from Social Skills Inventory (Riggio & Trockmorton, 1986), conforming its incremental validity. The stepwise regression analyses demonstrated strong evidence and superiority of *emotional management* skills for the competences in establishing life satisfaction among variables derived from the self-concept construct (Takši, 1998; 2002).

The highest predictive validity of ESCQ subscales and total score have been found for **quality of leadership** defined according to Yukl's taxonomy (Yukl, 1994). The correlations of supervisors' leadership abilities (estimated by their followers) with their scores on PU, EL, MR subscales, and total score were .46, .46, .52, and .61, respectively (Takši, Takli & Brajkovi, 2001). Additionally, using structural modeling technique, significant indirect effect of emotional competence on productivity was found, via leadership abilities. The explanation could be found in the way that (higher) EI is related with (higher) supervisors' leadership abilities, which are than related (cause?) to (higher) followers' productivity. It could be mentioned as an empirical argument for previous hypotheses (Goleman, 1997; George, 2000) that leaders with high emotional competencies create encouraging and fruitful work climate, and motivate followers to be more productive.

Adolescents with higher results on ESCQ are significantly less involved in **health risk behaviors** like smoking, drinking alcohol and using drugs (Takši & Rafajac, 2002). EI has been found to be more relevant protective factor in female adolescent sample. Among many socio-demographic variables and personality characteristics, significant contribution have been found for the MR scale demonstrating the importance of an ability of managing and regulating of emotions in protecting adolescents from engaging in unhealthy and risky behaviors.

Even ESCQ is not an ability test, low but the significant relationship with **school achievement** was found for the PU and MR subscales (.19 and .21, respectively). Moreover, total ESCQ has significant

contribution in explaining the variance of school achievement over and above four classical tests of intelligence from California Tests of Mental Maturity (CTMM), stressing the importance of the ability of managing and regulating of emotions in academic settings (Takši , Štokalo and Koli -Vehovec, 2003). The findings were confirmed in follow up study with the same tests from CTMM (Takši and Mohori , 2007), and same trend was found for a test of general intelligence (Takši , 1998).

In **conclusion**, it could be said that ESCQ revealed good psychometric properties in several cultural settings (Faria at al., 2006; Takši at al., 2009), confirming three-factor structure. It shares some amount of common variance with the scales derived from similar constructs. However, due to the sufficient reliability of the scales, a great deal of unique variance remains. This unique variance of the ESCQ scales has an incremental validity in life satisfaction as the crucial criterion for emotional intelligence, but also in some real life criteria. The relation of ESCQ with related constructs support the hypothesis that emotional competence is a distinct construct of so called (positive) “emotional traits” (Mayer, 2001), and that “EI appears as a variable on the boundary between personality and cognition” (McCrae, 2000., p. 268).

However, as reliability of the MR subscale turned out to be somewhat low in several cross-cultural studies, improvements of the formulation of some of its items might help to raise its value (Molander, Holmström, & Takši , 2009).

## Notes

The work on this article is a part of the Project “Operationalization and cross-cultural validation of emotional intelligence construct“ supported by the Croatian Ministry of Science, Education and Sports

## References

- Avsec, A., Takši , V., & Mohori , T. (2009). The relationship of Trait Emotional Intelligence with the Big Five in Croatian and Slovene University Students Samples. *Horizons of Psychology*, 18,3, 99-110.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1993). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 349-361.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In Ciarrochi, J., Forgas, J.P., Mayer, J.D. *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* . Psychology Press, Taylor & Frances Group.
- Davis, M. H. (1980.), A multidimensional approach to individual differences in empathy, JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology, 10: 85.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takši , V., Raty, H., Molander, B., Holmstrom, S., Jansson, J., Avsec, A. Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, 20, 2, 95-127.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 8, 1028-1051.
- Goleman, D. (1997). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, Publishers.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- McCrae, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In: R. Bar-On, & D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp 263-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Molander, B., Holmström, S., & Takši , V. (2009). Cross-cultural and sex differences in the Emotional Skills and Competence Ques-

- tionnaire scales: Challenges of differential item functioning analyses. *Horizons of Psychology*, 18,3, 35-54.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2003). The 20-item Toronto Alexithymia Scale-III. Reliability and factor validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 269-275.
- Pervin, L. A. (1990). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with References to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Riggio, R.E., & Trockmorton, B. (1986). *Manual for the social skills inventory (SSI)*. Department of Psychology, California State University, Fullerton.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Hagger, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Takši, V. (1998). *Validacija konstruktiva emocionalne inteligencije*. [Validation of the Emotional Intelligence Construct]. Unpublished doctoral dissertation, University of Zagreb.
- Takši, V. (2001). Uputnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). [Emotional competence (intelligence) questionnaires]. In K. Lacković -Grgin, Z. Penezi (Eds.), *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata*. [The collection of psychological instruments]. Faculty of Philosophy in Zadar, Croatia.
- Takši, V. (2002, October). *The importance of emotional intelligence (competence) in positive psychology*. Paper presented at the First International Positive Psychology Summit, Washington, DC.
- Takši, V. (2005, July). *Basic psychometric properties of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in Croatian samples*. Oral presentation in the Symposium "Cross-cultural validation of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)", at the 9<sup>th</sup> European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Takši, V. & Mohori, T. (2007, July). *Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) As an Indicator of Adaptive Behavior in Various Situations*. Oral presentation at the 10<sup>th</sup> European Congress of Psychology, Prague, Czech Republic.
- Takši, V., & Mohori, T. (2009). The Relation of Trait Emotional Intelligence with Life Satisfaction In T. Fereire (ed.). *Understanding positive life: Research and practice on positive psychology*. Climepsi Editores. Lisabon. pp. 277-291.
- Takši, V., Mohori, T., Bradi, S., Faria, L. Lima Santos, N., Raty, H., Molander, B., Avsec, A. Extremera, N., Fernández-Berrocá, P., Toyota, H., Rashid, T., Mohammadyfar, M.A., Xu, Q., Yao Y., & Jiang, Q. (2009, September). Cross-cultural Comparison of Emotional Skills and Competences Questionnaire (ESCQ). Oral presentation at II Congress in Emotional Intelligence, Santander, Spain.
- Takši, V., Mohori, T., & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija i povezanost s pozitivnom psihologijom. [Emotional Intelligence: Theory, Operationalization, Implementation and Relationship with positive Psychology]. *Društvena istraživanja*, 84-85, 729-752.
- Takši, V., & Rafajac, B. (2002, June). *Emotional intelligence as a predictor of quality of family interaction, life satisfaction and risk behavior in adolescents*. Poster presented at International Congress in Applied Psychology, Singapore.
- Takši, V., Štokalo, V. & Koli -Vehovec, S. (2003). Prognosti ka valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi. [Predictive validity of the emotional intelligence (competence) for school success]. *Psihologijske teme*, 10, 75-85.
- Takši, V., Tkalić, M., & Brajković, S. (2001, July). *Emotional intelligence: An empirical validation of the construct*. Poster presented at the VII<sup>th</sup> European Congress of Psychology, London.
- Toyota, H., Morita, T., & Takši, V. (2007). Development of a Japanese version of the emotional skills and competence questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 105 (2): 469-476.

- van de Vjeever, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, *1*, 89-99.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organization*. New York. Englewood Cliffs, Prentice Hall.



## Emotional Intelligence and Friendship: A Positive Psychology Perspective

José Luis Zaccagnini  
*Universidad de Málaga*

### Inteligencia Emocional y amistad: una perspectiva psicológica positiva

#### Resumen

El bienestar psicológico es un objetivo de investigación tanto de la Psicología Positiva, en general, como de la Inteligencia Emocional en particular. Siendo así la “Amistad”, una de las principales fuentes de bienestar psicológico, debería ser considerada como un importante tema de investigación. De hecho, la inmensa mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que unas relaciones personales sólidas resultan cruciales para lograr un desarrollo psicológico adecuado, una buena calidad de vida, éxito en el trabajo, capacidad de afrontar las situaciones vitales difíciles, y alcanzar el bienestar psicológico en general. Sin embargo si se revisan las investigaciones en Psicología Positiva e Inteligencia Emocional se comprueba que las relaciones humanas son abordadas de manera muy limitada, y la amistad en concreto apenas si es mencionada. Por ello, el primer objetivo de esta presentación es reclamar más atención desde la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional sobre los procesos psicológicos implicados en la amistad y sobre sus consecuencias en el bienestar personal. El segundo objetivo es subrayar algunas dimensiones básicas de la relación de amistad que han de tenerse en cuenta para llevar a cabo investigaciones sobre el tema. Concretamente señalamos sus dimensiones básicas y los distintos tipos de amistad que existen. Finalmente se revisan las relaciones hipotéticas entre los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional y Amistad, en la perspectiva de futuras y deseables investigaciones sobre la psicología de la amistad.

#### Palabras clave

Emoción, Inteligencia Emocional, Amistad, Psicología Positiva.

#### Abstract

From both, Positive Psychology and Emotional Intelligence perspectives personal well-being is a clear

research goal. Being so “Friendship”, as one of the main sources of psychological well-being, should be viewed as an important research topic. In fact all kind of Psychologist agrees that sound personal relationships are crucial to achieve a good psychological development, quality of life, team work excellence, life events coping and, well-being, and so on. Nevertheless a review of the main handbooks on Positive Psychology and Emotional Intelligence shows that personal relationships are only partially addressed, and friendship is barely mentioned. The first objective of this presentation is to claim for more attention on friendship processes and its psychological consequences, by both the Positive Psychology and Emotional Intelligence research. The second objective is to put forward some basic dimensions of the “friendship link”, that should be taken into account to research on the topic. Namely the basic dimensions of that type of human relationship and the different types of friendship. Finally the relationship among friendship types and Emotional Intelligence components are reviewed in the perspective desirable future research.

#### Keywords

Emotion, Emotional Intelligence, Friendship, Positive Psychology.

#### Introduction

The new “Positive Psychology” is devoted to research and promote the well-being and happiness of human beings (Diener & Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, 2008; Seligman, 2002; Snyder & López, 2005). Then, no doubt that friendship should be a central topic at it. All kind of Psychologist, in general, agrees that sound personal relationships are crucial to achieve a good psychological development, quality of life, team work excellence, life events coping, and so on. And more specifically, many Positive Psychology authors claim friendship—as a positive human relationship—plays a central role in psychological well-being (Berscheid, 2003; DeClaire, & Gottman, 2001; Diener, & Biswas-Diener, 2008; Diener & Eunkook, 2000; Gottman & DeClaire, 2001; Lyubomirsky, 2008; Myers, 1999; Reis & Rusbult, 2004; Seligman 2002; Snyder & López, 2005). But the fact is that friendship is barely addressed within the Positive Psychology research program (Zaccagnini, 2004, 2008; Zaccagnini & Martin, 2009).

A review of scientific psychology research shows that friendship is usually addressed within the

broad field of “Personal Relationships”, and then is mixed with other topics such as couple, family and relative’s relationships (eg. Vangelisti & Perlman, 2006). And the same happens with the few addresses from the Positive Psychology perspective (e.g. Diener & Biswas-Diener, 2008). Even more, actually “best/close friends” are the only type of friendship addressed (e.g. Harvey, Pauwels, Zickmund, 2005), leaving apart all other types of friends. But there are good reasons to expect that the type of relationship, and therefore the psychological effects, change significantly depending on the type of friendship (Zaccagnini, 2010). Finally, the limited Positive Psychology research on “best/lose friends” tends to focus on the consequences of having a (single) good friend. And provide data about its positive influence on the physical and psychological wealth (Zaccagnini, 2009). But there is almost nothing on how do we get and maintain good friendship relationships. So a first objective of this paper is to claim for more research on friendship processes and its psychological consequences.

If we now turn to Emotional Intelligence (IE from now on), we can find that whatever definition we choose, EI is viewed as psychological skill to manage emotions in everyday life. Then it is assumed that developing a high EI level, people will manage their emotions, and the emotions of people around, in a much better way. And that will correlate with a better self and others regulation, and higher psychological well-being (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001, Goleman, 2006). From this standpoint it should be expected that IE research would address friendship. Nevertheless a review of the most important handbooks on Emotional Intelligence (e.g Caruso & Salovey, 2004; Ciarrochi, Forgas & Mayer; 2001) shows that personal relationships are only partially addressed, and friendship is barely mentioned (Lopes et al., 2005). Then the second objective of this paper is to claim for more attention on friendship processes and its emotional consequences, by IE research community, as long as it seem to be one of the most suitable frameworks to research on friendship from a Positive Psychology standpoint.

**Psychology of Friendship**

Tentatively we propose a psychological definition of “friendship” based on a review of the topic (Zaccagnini & Martin, 2009): *Friendship is a psycho-social relationship based on a “free affective link” between two (or a few) people.* The “affective link” includes:

to share time, to communicate, to feel close to the other, to trust on the other and to share some commitment on the relationship rules. The “freedom” includes: to start, keep and end the relationship freely and to fix the relationship rules freely.

In our review of friendship research (Zaccagnini & Martin, 2009) we found out that friendship relationships can be split in three main types:

a) **Casual friends:** People we meet because we share with them a time/space (work, community, associations...etc). We like them, and have a good relationship with them, but the relationship it will finish as soon as the physical time/space sharing ends. We can have a lot of “casual friends”. In a friendship research carried out in Spain (Zaccagnini, 2007) we asked people to switch on their cellular mobiles and count how many “friends” do they had. Casual friends went from a few to hundreds.

b) **Good friends:** People we share our free and leisure time (sports, holidays, going out, dancing, eating...etc). Those are people we trust in and have a good communication with. Good friends cannot be so much, as long as we must spend our free time with them and must have a close interaction and communication. In our cellular research “Good friends” went from none to almost 40.

c) **Close/best friends:** Those are that people we fully trust in. People we keep friendship link for years. Normally begins in youth, and no matter if we can interact or not, friendship link keeps going. Not everybody has this kind of friends. In our cellular research the maximum was 12.

In the mentioned research using a Spanish sample (Zaccagnini,2007, 2008) we found out that the ten more important things people think they get/give in friendship relationships are: Company, Conversation, Emotional Support, (not sexual) Love, Social Support, Physical Well-Being, Psychological Well-being, Useful Information, Knowledge and financial aid (Figure 1)

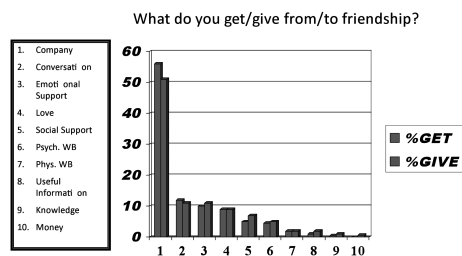


Figure 1. From Zaccagnini (2007).

**Table 1. The three different types of “friendship links”**

	SHARE TIME	COMMUNICATE	FEEL CLOSE	TRUST ON	COMITMENT
CASUAL FRIENDS	At work, and other formal social relationships	Socially establish formal communication	Light positive affect	Only for some pre-establish topics	On social interchange rules
GOOD FRIENDS	Leisure time, going out, holidays... etc	Good personal communication, with some limits	Very positive affect	On personal topics	High, specially on personal matters
CLOSE FRIENDS	Special (and scare) time to be together	Very good and free communication	“Pure (not sexual) love”	Absolute	Absolute

Then combining data from both sources we build up a table of friendship affective link characteristics (Zaccagnini, 2007, 2009).

The first clear conclusion from all that data is that there are different types of friendship, with different levels of implications and different roles in our everyday life. So when researching on friendship it is important to differentiate and specify the type of friendship we are working with.

### Some Research Topics on IE and Friendship

Following Salovey & Mayer IE model (Mayer & Salovey, 1997) IE is a skill that includes four branches that are the abilities to:

- 1) Accurately perceive emotions in oneself and others
- 2) Use emotions to facilitate thinking
- 3) Understand emotional meanings, and
- 4) Manage emotions

From here we can postulate that all of them can play an important role in “friendship link”.

**Perceiving emotion:** The initial, most basic, area has to do with the nonverbal reception and expression of emotion. The capacity to accurately perceive emotions in one self and in the face or voice of others provides a crucial starting point for more advanced understanding of emotions. But, from the friendship relationship point of view, we can suppose that a high level in this area means that the person is able to show his/her own emotions in a clear way, and is also able to see clearly the emotions on other people. So we can assume that 1) people will feel affectively close to other people whose emotions are easy to see, and 2) people will feel affectively close

to people that easily interpret their emotions. Then we should expect a high correlation between EI level in this branch and the number of, at least, “casual friends”, may be with “good friends”, and no special reason to correlate with “close friends”.

**Using emotions to facilitate thought:** The second area appeared every bit as basic as the first. This was the capacity of the emotions to enter into and guide the cognitive system and promote thinking. So we can assume that the emotionally intelligent person can capitalize fully upon his or her changing moods in order to best fit his/her friendship relationships. Then we should expect a high correlation between EI level in this branch and the number and quality of “good friends”, the ones that demand a more intense affective interaction.

**Understanding emotions:** Emotions convey information: Happiness usually indicates a desire to join with other people; anger indicates a desire to attack or harm others; fear indicates a desire to escape, and so forth. Each emotion conveys its own pattern of possible messages, and actions associated with those messages. Once a person can identify such messages and potential actions, the capacity to reason with and about those emotional messages and actions becomes of importance as well. Fully understanding emotions, in other words, involves the comprehension of the meaning of emotions, coupled with the capacity to reason about those meanings. From the friendship relationship perspective, this skill should help in deepening friendship link. Then we can expect a high correlation between a high level of EI in this branch and the quality of all types of friendship (Lopes, et al.2003, 2005)

**Managing emotions:** This is the ability to regulate emotions in both ourselves and in others. Therefore it becomes possible to regulate and manage one's own and others' emotions so as to promote one's own and others' personal and social goals. From the friendship relationship perspective, this means that both you do not bother other people with bizarre emotional responses, and you can help other to use their emotional states to reach their goals. So, people with high EI at this branch should be elected as desirable friends by most people.

With all those hypothesis on the relationship between EI and friendship we have a whole research program to start with, that we think that, from a Positive Psychology perspective, seems worth to address.

## References

- Aspingwall, L. G. & Staudinger, U. M. (Eds.) (2002) *A Psychology of Human strengths*. Washington, APA Publishing.
- Berscheid, E. (2003) *The human's greatest strength*. Cap. 3 en Aspingwall, L-G. &
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P., Mayer, J.D. (2001) *Emotional Intelligence in Everyday Life: A scientific Inquiry*. Philadelphia, PA Psychology Press
- Declaire, J. y Gottman, J. (2001) Guía del amor y la amistad. Traducción Barcelona; Editorial Kairos, 2003.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R (2008) Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth. Massachusetts, Blackwell Publishing
- Diener, ED & Eunkook, M S. (Eds.) (2000) *Culture and Subjective well-being*. Cambridge Mass. MIT Press.
- Goleman, D (2006) *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*. NY Random House
- Harvey, J.H., Pauwels, B.G. & Zickmund, S. (2005) *Relationship Connection*. En C.R
- Hendrick, C.A. & Hendrick, S.S. (2000) *Close relationships. A Sourcebook*. Texas. Texas Tech University.
- Kelley, H.H., Berscheid, E., Christensen, A. Harvey, J.H., Huston, T., Levinger, G.,
- Lopes, P.N. Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A, Sellin, I. & Salovey, P (2004) Emotional Intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30 1018-1034
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M (2005) Emotion regulation abilities and the quality of social interactions. *Emotions*. 5, 113-118
- Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*. 35, 641-658.
- Lyubomirsky, S. (2008) *La ciencia de la Felicidad*. Traducción Barcelona Editorial Urano.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1977) "What is Emotional Intelligence?". En Salovey et al. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, BasicBooks.
- McGuinnis, A.L. (2nd. Edition) (2004) *Teb friendship factor*. Minneapolis, Augsburg Books.
- Myers, D.G. (1999) Close Relationships and Quality of Life. En D. Kahneman., Ed. Diener, and N. Schwarz, (eds) (1999) *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York : Russell Sage Foundation.
- Noller, P. & Feeney, J.A. (2006) Close Relationships. New York, Psychology Press.
- Reis, H & Gable, S. (2001) *Toward a positive psychology of relationships*. En C. Keyes, y J. Haidt (eds.) Flourishing: The positive person and the good life. Washington DC: APA Pubs.
- Reis, H. T. Rusbult, C. E. (2004) *Close relationships: key readings*. New York ; Hove: Psychology Press.
- Seligman M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Traducción Barcelona: Editorial Vergara. 2003
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Eds.) (2005) *Handbook of Positive Psychology*. New York. Oxford University Press.
- Vangelisti, A. L. & Perlman, D. (Eds.) (2006) *The Cambridge Handbook of Personal relationships*. Cambridge Cambridge University Press.
- Yager, J. (2ª edición) (1999) *Friendships*. Stamford, Hannacroix Creek Books.
- Zaccagnini, J.L. (2002) "Relaciones emocionalmente inteligentes en el Siglo XXI" En Fernandez-Berrocal (Ed.) Corazones Inteligentes. Málaga. Ed. Síntesis.
- Zaccagnini, J.L. (2003) *El "Sistema Ejecutivo": Hacia una (deseable) unificación de los procesos psicológicos*. Actas del I Congreso Malagueño de Psicología y Logopedia. Málaga Edición de la Facultad de Psicología de la UMA:
- Zaccagnini, J.L. (2004) *¿Qué es? la Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y senti-*

- mientos en la vida cotidiana* Madrid; Editorial Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J.L. (2007) "Investigación sobre Amistad". Informe de Investigación. Facultad de Psicología UMA.
- Zaccagnini, J.L. (2008) *Friendship and Positive Psychology: Some data from Spain*. Paper presented at the 4th European Conference On Positive Psychology. 1-4 July Rijeca Croatia.
- Zaccagnini, J.L. (2009) *Positive Personal Relationships: The "friendship link"*. Poster presentat at the 1<sup>st</sup> World Congress on Positive Psychology. 18-20 June Philadelphia USA.
- Zaccagnini, J.L. (2010) Amistad y bienestar psicológico: El papel de los "amigos c". *Encuentros en Psicología Social*, Vol 5(1) pp 63-72.
- Zaccagnini, J.L. y Martín, A. (2009) La Amistad: Una Perspectiva desde la Psicología Positiva. Cap. 15 en Fernández-Abascal, E G. (Editor) *Emociones Positivas*. Madrid, Pirámide.



## 2 | ASPECTOS APLICADOS





## Maltrato físico infantil y déficit en reconocimiento de emociones

Nagore Asla Alzibar  
Joaquín de Paúl Ochotorena  
Alicia Pérez-Albéniz Iturriaga  
*Universidad del País Vasco*

### Resumen

**Objetivos:** La finalidad del presente estudio consistía en examinar si los padres/madres con alto riesgo para el maltrato físico infantil comparados con los padres/madres con bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometen más errores al reconocer las emociones.

**Metodología:** Se seleccionó una muestra de 64 sujetos con alto riesgo (24 padres y 40 madres) y 80 sujetos con bajo riesgo para el maltrato físico infantil (40 padres y 40 madres) de una muestra total de 1354 padres/madres de la población general del País Vasco.

Se utilizaron la versión española del “Child Abuse Potential Inventory (CAP)” (De Pául, Arruabarrena, Múgica y Milner, 1999; Milner, 1986), para la evaluación del estatus de riesgo para el maltrato físico infantil de los participantes y el “Subtle Expression Training Tool / Micro Expression Training Tool” (SETT/METT, Ekman 2004) para medir la habilidad para reconocer emociones de estos padres/madres. Finalmente, con el objetivo de analizar los efectos de las variables género y estrés sobre el reconocimiento de emociones, la muestra se compuso de sujetos de ambos géneros y la mitad de ellos fueron expuestos a un estímulo estresante.

**Resultados:** Los sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil en general cometían más errores al reconocer las emociones comparados con los sujetos con bajo riesgo. Concretamente, los padres/madres con alto riesgo para el maltrato físico infantil podrían presentar una menor exactitud para identificar correctamente las emociones, cuando se encuentran en una situación de mayor estrés. Sin embargo, no se hallaron diferencias de género entre los sujetos con alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil en el reconocimiento de emociones. Finalmente, los padres/madres con alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil no se diferenciaban en el reconocimiento emocional en función de la velocidad a la se presentaba la emoción.

**Conclusión:** Los resultados de este estudio han logrado apoyar los hallazgos de estudios previos donde se pudo observar que los padres/madres maltratadores o con alto riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer las emociones.

### Palabras clave

Maltrato físico, Reconocimiento de Emociones, Maltrato Infantil.

### Child physical abuse and deficit in recognition emotion

#### Abstract

Child physical abuse and deficit in emotion recognition.

**Objective:** The present study was designed to investigate emotion recognition in high-risk parents for child physical abuse. More specifically, the objective was to know if high-risk parents for child physical abuse, in comparison with low-risk, show deficits in emotion recognition. This study analyzed if variables like gender and stress have influenced the emotion recognition in high-risk parents for child physical abuse.

**Method:** Based on their scores on the Abuse Scale of the CAP Inventory (Milner, 1986), 64 high-risk (24 fathers and 40 mothers) and 80 low-risk (40 fathers and 40 mothers) for child physical abuse participants were selected from a total sample of 1,354 Basque Country general population parents. Both groups were statistically matched on main socio demographic variables. Subtle Expression Training Tool / Micro Expression Training Tool (SETT/METT, Ekman 2004) was employed to assess emotion recognition.

**Results:** As expected, high-risk, relative to low-risk, parents showed deficits in emotion recognition. Moreover, high-risk parents but not low-risk parents showed more error in emotion recognition when they were in stress situations. No differences between groups were observed regarding gender variable.

**Conclusions:** Findings of the present study supported the hypothesis that high-risk parents for child physical abuse show a deficit in emotion recognition. More specifically, when high-risk parents were in stress situations they showed more error in emotion recognition in comparison to the low-risk group.

## Keywords

Physical Abuse, Emotion Recognition, Child Abuse.

## Introducción

El objetivo de este estudio es analizar los posibles errores que los padres/madres maltratadores físicos pudieran cometer al procesar la información relacionada con su hijo/a. Milner (2000) sugiere que los padres/madres maltratadores físicos, comparados con los no maltratadores, presentan déficit y cometen errores en la percepción del comportamiento de sus hijos. El déficit en la percepción puede deberse a que los maltratadores físicos presenten una menor precisión a la hora de detectar las señales. Estos sujetos podrían cometer más errores en el reconocimiento de las expresiones emocionales de sus hijos y especialmente si estas emociones son expresadas con baja intensidad. Además, este autor nos sugiere que los errores en reconocimiento de emociones que cometen los maltratadores podrían variar dependiendo del nivel de estrés al que estén sometidos.

En la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos treinta años sobre el posible déficit en el reconocimiento de emociones en sujetos maltratadores y con alto riesgo para el maltrato físico infantil, los resultados hallados han sido contradictorios. Mientras en algunos estudios como Disbrow, Doerr y Caufield (1977), Frodi y Lamb (1980), Kropp y Haynes (1987) o Pruitt (1983), se observa una menor capacidad para la discriminación de emociones en los padres maltratadores y con alto riesgo para el maltrato físico infantil, comparados con padres no maltratadores o con bajo riesgo para el maltrato físico infantil, en otros estudios como Balge y Milner (2000), Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccrelli y Stefani (1988) o During y McMahon (1991) no se aprecian tales diferencias entre ambos grupos.

Los resultados contradictorios obtenidos en las citadas investigaciones podrían deberse a que las diferencias en el reconocimiento de emociones entre ambos grupos sean modestas (Camras et al., 1988; During y McMahon, 1991) o a que los estudios han utilizado diferentes metodologías (distintas características de los estímulos, diferentes muestras, instrumentos...). Además, en las investigaciones realizadas hasta el momento sobre reconocimiento de emociones en padres maltratadores o sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil no se ha considerado el efecto moderador que pueden ejercer algunas variables relevantes como,

por ejemplo, el género del sujeto o la presencia de un estímulo estresante.

## Objetivos

El estudio que se presenta a continuación tenía como objetivo conocer si los padres/madres con alto riesgo para el maltrato físico infantil mostraban déficit en el reconocimiento de emociones. Para ello se analizó si los padres/madres con alto riesgo comparados con los padres/madres con bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores en el reconocimiento de emociones, o, si bien, estas diferencias en el reconocimiento de emociones entre los grupos de padres/madres (con alto y bajo riesgo) solo podían observarse dependiendo del género del participante o de la presencia o ausencia de un estímulo estresante.

## Hipótesis

Hipótesis 1: En este estudio se esperaba que los padres/madres con alto riesgo para el maltrato físico infantil, comparados con los padres/madres con bajo riesgo para el maltrato físico infantil, cometieran más errores en el reconocimiento de emociones.

Hipótesis 2: Dado que era esperable que las mujeres reconocieran las emociones con mayor exactitud que los varones, en la presente investigación se esperaba observar un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo) y el género de los sujetos, de manera que las diferencias entre varones y mujeres se observarían de manera significativamente más relevante en los sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil que en los sujetos con bajo riesgo.

Hipótesis 3: Se esperaba encontrar que cuando estuvieran sometidos a una situación de estrés los sujetos con alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil se diferenciarían en el reconocimiento de emociones, mientras que no se observarían diferencias entre ambos grupos de sujetos cuando no estuvieran sometidos a una situación de estrés.

## Método

### Participantes

Se reclutó una muestra de conveniencia de padres/madres con la ayuda de algunas escuelas públicas y privadas del País Vasco. Fueron distribuidos un total de 9007 cuestionarios de Potencial de Maltrato Infantil (*Child Abuse Potential Inventory* – CAP-, De Paúl, Arruabarrena, Múgica y Milner, 1999; Milner, 1986) y 1354 de ellos fueron com-

pletados por los padres/madres y devueltos al colegio en un sobre cerrado y con un número de teléfono de contacto.

El estatus de alto y bajo riesgo estaba basado en las puntuaciones de la versión española del Inventario de Potencial de Maltrato Infantil (De Paúl et al., 1999; Milner, 1986). Así, 144 sujetos fueron seleccionados para formar parte de los grupos de alto riesgo ( $n = 64$ ) y bajo riesgo ( $n = 80$ ). Entre los sujetos con alto riesgo, 24 fueron padres y 40 madres y entre los de bajo riesgo se logró el mismo número de padres que de madres ( $n = 40$ ) para la muestra.

Los 144 padres/madres seleccionados como de alto o bajo riesgo fueron citados para una segunda entrevista personal donde realizaron las tareas de reconocimiento de emociones.

Los grupos fueron emparejados estadísticamente en algunas variables sociodemográficas relevantes. Se realizaron T-test y  $\chi^2$  y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ( $p > .05$ ) en el número de hijos, la edad, el estado civil y la zona de residencia. Los grupos no pudieron ser emparejados en el nivel educativo, la situación laboral y los ingresos económicos familiares, de tal forma que los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil poseían un menor nivel educativo y económico y una mayor precariedad laboral.

### **Instrumentos y materiales**

*Estímulo estresante.* Se empleó como estímulo estresante el llanto de un bebé de 68 decibelios de intensidad, intervalo 66-72, frecuencia fundamental de 1000 hercios, con una duración real de 140 segundos, 4 pausas de 10 segundos y una extensión total de 3 minutos.

*Versión Española del Child Abuse Potential Inventory (CAP; De Paúl et al., 1999; Milner, 1986).* El inventario CAP es un cuestionario diseñado para la identificación de personas con alto riesgo para el maltrato físico infantil. Está compuesto por 160 ítems y un total de nueve escalas. Cada ítem ha de ser respondido mediante un sistema de elección forzosa entre de acuerdo y en desacuerdo. La Escala de Abuso contiene en la versión española 77 ítems que a su vez describen cinco factores: malestar psicológico, rigidez, infelicidad y problemas de relación social, problemas familiares y problemas con el propio hijo.

Los análisis discriminantes realizados con la Escala de Abuso revelaron que esta ofrece una clasificación entre maltratadores y no maltratadores

cerca del 85%. Además, las puntuaciones elevadas son predictivas de posteriores notificaciones y confirmaciones de casos de maltrato físico infantil.

*Subtle Expression Training Tool / Micro Expression Training Tool (SETT/METT, Ekman 2004).* Es un instrumento diseñado para enseñar a reconocer expresiones faciales. Está formado por dos medidas: Subtle Expression Training Tool (SETT) y Micro Expression Training Tool (METT), (Ekman, 2004). Las emociones que se presentan son alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa, asco y desprecio. Las emociones se muestran durante 1/25 segundos.

En el SETT se presentan imágenes con expresiones faciales y los participantes deben identificar cuál ha sido la emoción expuesta mediante la elección forzosa entre 7 etiquetas emocionales. Todas las emociones son expresadas por la misma persona. Además, esta medida cuenta con varios niveles de velocidad para mostrar las emociones (lento, normal y rápido). En el estudio de la presente investigación solo se utilizó la velocidad lenta.

En el METT por su parte el procedimiento empleado para valorar la capacidad de reconocer emociones es similar al utilizado en el SETT. Sin embargo, en esta ocasión las emociones son expresadas por personas adultas de distinto género y etnia. Además, el experimentador puede controlar la duración con la que se presenta cada emoción y prolongar su exposición si así lo desea, tal y como se hizo en este estudio.

*Cuestionario sobre la Percepción del Llanto Infantil.* Los adultos que eran sometidos a una situación de estrés, tras escuchar el llanto infantil y realizar la tarea de reconocimiento de emociones debían valorar sus percepciones sobre el estímulo estresante. Para ello, mediante una escala de respuesta en formato Likert de 7 puntos donde 1 correspondía a nada y 7 a muchísimo debían valorar si el llanto infantil les había resultado desagradable, estresante, penetrante, aversivo, angustioso, inquieto, enfermizo, manipulador y natural (Dessureau, Kuroski y Thompson, 1998; Zeskind y Lester, 1978; Zeskind y Marshall, 1988). Este cuestionario de percepción del llanto fue completado por cada participante adulto en 3 ocasiones, tantas veces como escucharon el llanto infantil.

### **Resultados**

Para analizar los datos de este estudio, se realizaron análisis multivariados de la varianza (MANOVAs)

de medidas repetidas: estatus de riesgo (alto vs. bajo), género del sujeto (varón vs. mujer) y situación de estrés (presente vs. ausente) como factores intersujetos y velocidad a la que se presentaban las emociones (1/25 segundos vs. 1 segundo) como factores intrasujetos, para la siguiente variable: cantidad de errores cometidos en el reconocimiento de emociones evaluados con el instrumento METT

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) para analizar la cantidad de errores cometidos por los sujetos alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil en el reconocimiento de emociones evaluados con el instrumento SETT.

Sin embargo, y antes de dar paso a mostrar los resultados obtenidos en el reconocimiento de emociones se va a presentar la valoración que realizaron los padres/madres con alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil sobre el llanto de un bebé como estímulo estresante.

#### *Valoración del Estímulo Estresante*

Al analizar la valoración realizada por los padres/madres con alto y bajo riesgo sobre el llanto infantil como estímulo estresante se puede llegar a la conclusión de que los sujetos calificaban el llanto infantil únicamente como algo urgente, desagradable, estresante, penetrante, aversivo, angustioso, inquieto, enfermizo y manipulador. Estos resultados muestran que es posible que el llanto infantil no resultara ser un estímulo suficientemente estresante.

#### *Resultados del Reconocimiento de Emociones Evaluados por el Instrumento METT*

Tal y como se había planteado en la hipótesis correspondiente, el efecto principal de la variable riesgo fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 20.829, p < .001$ . Los padres con alto riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer las emociones que los padres con bajo riesgo para el maltrato físico infantil.

De acuerdo con lo esperado, el efecto principal de la velocidad en la que se presentaban las emociones en el METT fue estadísticamente significativo (*Wilk's Lambda* = .207;  $F(1, 136) = 522.033, p < .001$ ). Sin embargo, en contra de lo esperado, el efecto interactivo entre el riesgo y la velocidad en la que se presentaban las emociones en el METT no fue estadísticamente significativo

(*Wilk's Lambda* = .981;  $F(1, 136) = 2.592, p > .05$ ). No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que únicamente los sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil hubieran cometido más errores cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos que cuando se mostraban durante más tiempo (un segundo). Lo que se pudo observar es que ambos grupos de sujetos (con alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) se comportaban de la misma manera y que los dos cometían más errores cuando las emociones eran presentadas durante menos tiempo.

Tal y como se esperaba, el efecto principal del género del sujeto fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 11.907, p < .05$ , de manera que los padres varones cometían más errores al reconocer las emociones que las madres. Sin embargo, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y el género del sujeto no fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 2.467, p > .05$ . Es decir, que tanto en el grupo de alto riesgo como en el grupo de bajo riesgo para el maltrato físico infantil los padres varones cometían más errores que las madres.

Por otro lado, el efecto principal del estrés no fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = .086, p > .05$ . En contra de la hipótesis planteada en este estudio, tampoco el efecto interactivo entre el riesgo y el estrés fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 3.55, p > .05$ .

Sin embargo, y a la vista de los resultados de los sujetos con alto y bajo riesgo con y sin estrés, se procedió a analizar los datos sumando los resultados hallados en el METT realizado cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos y en el METT realizado cuando las emociones se mostraban durante más tiempo (un segundo). Cuando se tuvieron en cuenta los datos agrupados de esta manera, se pudo observar un efecto interactivo estadísticamente significativo entre el riesgo y el estrés,  $F(3, 143) = 4.21, p < .05$ , de tal forma que los correspondientes contrastes post-hoc señalaron que mientras los sujetos con alto riesgo cometían más errores que los de bajo riesgo, cuando ambos grupos estaban sometidos a una situación de estrés, no se observaron diferencias entre ambos grupos (alto y bajo riesgo) cuando no estaban en una situación de estrés,  $F(3, 143) = 6.39, p < .001$ .

### **Resultados del Reconocimiento de Emociones Evaluados por el Instrumento SETT**

Tal y como se había planteado en la hipótesis correspondiente, el efecto principal de la variable riesgo fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 16.638, p < .001$ . Es decir, que los padres con alto riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer las emociones comparados con los padres con bajo riesgo.

Tal y como se esperaba, el efecto principal de género del sujeto fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 8.66, p < .05$ , de manera que los padres varones cometían más errores al reconocer las emociones que las madres. Sin embargo, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y el género del sujeto no fue estadísticamente significativo,  $F(1, 136) = 2.118, p > .05$ , y de igual manera que como ha ocurrido con el METT, tanto en el grupo de alto riesgo como en el grupo de bajo riesgo los padres varones cometían más errores que las madres.

Finalmente ni el efecto principal del estrés ( $F(1, 136) = .18, p > .05$ ), ni el efecto interactivo entre el riesgo y el estrés ( $F(1, 136) = 2.08, p > .05$ ) fueron estadísticamente significativos.

### **Discusión**

En este estudio los resultados apoyaron la hipótesis planteada. Los padres con alto riesgo para el maltrato físico infantil cometieron más errores al reconocer las emociones que los padres con bajo riesgo. Estos resultados fueron obtenidos con todos los instrumentos utilizados en el estudio.

Los hallazgos observados en esta investigación ofrecen evidencia empírica que apoya al modelo de procesamiento de la información social aplicado al estudio del maltrato físico infantil (1993, 1995, 2000, 2003). En este modelo se plantea que los padres maltratadores físicos y con alto riesgo para el maltrato físico infantil pueden cometer errores al procesar la información relacionada con los niños y presentar distorsiones en la percepción de la conducta de sus hijos y ciertos déficit en el reconocimiento de sus emociones.

Diversos autores han mencionado la importancia de las características de las expresiones emocionales al estudiar el reconocimiento emocional (Camras et al., 1988; During y McMahon, 1991). Para comprobar esta hipótesis en esta investigación se manipuló la velocidad con la que se presentaban

las emociones en el instrumento METT (normal o lento). Sin embargo, no se pudo afirmar que únicamente los sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil hubieran cometido más errores cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos que cuando se mostraban durante más tiempo (un segundo). Lo que se ha podido observar es que ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) se comportaban de la misma manera y, como es lógico, cometían más errores cuando el estímulo era presentado durante menos tiempo. Estos resultados van en la línea de lo hallado en los estudios de Camras et al. (1988), During y McMahon (1986) y Kropp y Haynes (1987).

Los resultados de la investigación acumulada sugieren que las mujeres muestran una mayor habilidad para reconocer las emociones que los varones (Cohen, 1977; Cunningham, 1977; Hall, 1978, 1984; Hampson, Van Anders y Mullin, 2006; Lewin y Herlitz, 2002; Rosenthal et al., 1979). Esta mayor destreza del género femenino en el reconocimiento emocional se pudo confirmar en este estudio. Sin embargo, no se pudo confirmar que las diferencias de género fueran significativamente más relevantes en los sujetos con alto riesgo para el maltrato físico infantil que en los sujetos con bajo riesgo.

El modelo explicativo del maltrato físico infantil (Milner, 2000) sugiere que el déficit en el reconocimiento de emociones de los padres maltratadores físicos y con alto riesgo para el maltrato físico infantil puede que se desarrolle o se agudice ante ciertas condiciones ambientales, como una situación de estrés.

En este estudio se trató de evaluar el efecto que una situación estresante puede provocar en el reconocimiento de emociones de padres con alto riesgo para el maltrato físico infantil. Los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación METT (aunque no con el SETT) señalan que, mientras los sujetos alto riesgo cometían más errores que los sujetos bajo riesgo cuando ambos grupos estaban sometidos a un estímulo estresante, no se observaron diferencias entre ambos grupos cuando no estaban sometidos al mismo estímulo estresante. Estos hallazgos podrían ofrecer apoyo a la hipótesis planteada, mostrando que los padres maltratadores físicos y con alto riesgo para el maltrato físico infantil posiblemente presenten una menor exactitud para identificar correctamente las expresiones emocionales, cuando se encuentran en una situación de mayor estrés.

## Referencias

- Balge, K. A. y Milner, J. S. (2000). Emotion recognition ability in mothers at high and low risk for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1289-1298.
- Camras, L. A., Ribordy, S. C., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S. y Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24, 776-781.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M. I., Múgica, P. y Milner, J. S. (1999). Validación de la versión española del Child Abuse Potential Inventory. *Estudios de Psicología*, 62-63, 55-72.
- Disbrow, M. A., Doerr, H. y Caulfield, C. (1977). Measuring the components of potential for child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 1, 279-296.
- During, S. M. y McMahon, R. J. (1991). Recognition of emotional expressions by abusive mothers and their children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 132-139.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Frodi, A. M. y Lamb, M. E. (1980). Child abuser's responses to infants smiles and cries. *Child Development* 238-241.
- Kropp, J. P. y Haynes, O. M. (1987). Abusive and nonabusive mother's ability to identify general and specific emotion signals of infants. *Child development*, 58, 187-190.
- Milner, J. S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Milner, J. S. (2000). Social information processing and child physical abuse: Theory and research. In D.J. Hansen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol.45. Motivation and child maltreatment* (pp.39-84). Linton, NE: University of Nebraska Press.
- Nowicki, S. y Cartón, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *The Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Pruitt, D. L. (1993). A predictive model of child abuse: a preliminary investigation. (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University). *Dissertation Abstracts International*, 44, 3206B.

## Optimismo y sesgos cognitivos tras una inducción emocional

Vicent Blai Beneyto Molina  
*UNED*

Enrique García Fernández-Abascal  
*UNED*

### Resumen

En este trabajo se pretende contrastar si una emoción positiva como es el optimismo, podría minimizar el sesgo en el recuerdo diferencial de imágenes tras inducir a los participantes una emoción determinada. Para ello se indujo un determinado estado emocional a 91 sujetos mostrándoles a continuación una presentación de imágenes con distinta valencia afectiva e instándoles a recordar dichas imágenes tras realizar una tarea distractora. No se encontraron diferencias con respecto al recuerdo de imágenes pero sí en la tarea distractora en virtud de la condición experimental. Los sujetos más optimistas a quienes se les había inducido una emoción negativa, completaron significativamente mayor número de ítems que los menos optimistas invirtiéndose este efecto al inducirles una emoción positiva.

### Palabras clave

Optimismo, Emociones Positivas, Memoria, Sesgos Cognitivos.

### Optimism and cognitive biases after an emotional induction

#### Abstract

Optimism and cognitive biases after an emotional induction

This work attempts to test if a positive emotion like optimism might minimize the bias in the differential recollection of images after inducing a certain emotion in the participants. For it, a certain emotional condition was induced in 91 subjects, subsequently showing them a presentation of images with different affective valence and urging them to remember the images after fulfilling a distracting task. No differences were found in the recollection of the images; nevertheless there was evidence of differences in the distracting task by virtue of the experimental condition. The most optimistic

subjects, in whom a negative emotion had been induced, completed a significantly larger number of items than the least optimistic. This effect was inverted in the group of positive emotions.

### Keywords

Optimism, Positive Emotions, Memory, Cognitive Biases.

### Introducción

Se ha comprobado que las emociones influyen sobre los procesos cognitivos. Concretamente se ha estudiado con diversos resultados el efecto de una determinada emoción sobre los procesos de memoria. Esta influencia de la emoción sobre la memoria se produce a través de tres vías principales, la carga o tono afectivo del material a recordar, el estado afectivo de la persona durante la codificación de la información o bien el estado afectivo de la persona durante la recuperación de la información. Se ha comprobado que existe un sesgo debido al aprendizaje de determinado material debido al efecto de una emoción determinada. Se trataría de una codificación congruente con el estado de ánimo, según la cual se memorizaría mejor los contenidos acordes con la emoción a la que estuviesen expuestos los participantes en ese momento.

De acuerdo con la teoría “broaden and build” de las emociones positivas (Fredrickson, 1998, 2001), determinadas emociones positivas tienen la capacidad de ampliar momentáneamente los repertorios de pensamiento-acción, contribuyendo a construir unos recursos personales resistentes, alcanzando desde los recursos físicos e intelectuales a los sociales o psicológicos. Del modelo original de la teoría (Fredrickson, 1998), se ponen de manifiesto dos implicaciones. Por una parte el hecho de que las emociones positivas sirven para deshacer los efectos cardiovasculares producidos por las emociones negativas (Fredrickson y Levenson, 1998) y por otra parte los beneficios indirectos para la salud que se desprendería de este hecho.

Teniendo en cuenta la primera implicación de la teoría, y su replicación en diversos estudios (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson, 2003), el presente estudio pretende contrastar si, al igual que sucede con la reacción cardiovascular producida por la inducción de una emoción negativa, una emoción positiva sería capaz de minimizar un posible sesgo cognitivo hacia el recuerdo diferencial de

imágenes tras haber inducido a los participantes una determinada emoción.

### Trabajo Empírico

El presente trabajo se encuadraría dentro del paradigma de codificación congruente con el estado de ánimo, según el cual se tiende a fijar mejor el material cuya valencia afectiva presenta mayor afinidad con el estado de ánimo en que nos hallamos en ese momento.

### Método

Se ha empleado un diseño factorial 2 X 3 con dos grupos, alto y bajo optimismo y tres condiciones experimentales, emoción positiva, emoción negativa y emoción neutra o grupo control.

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 91 sujetos voluntarios, alumnos de primero de Psicología de la UNED. De ellos el 78 % son mujeres (n = 71) y el 22 % hombres (n = 20), con edades comprendidas entre los 19 y los 54 años con una media de 33.9 y desviación típica de 8.9. Por sexos la media de edades es de 34.6 con desviación típica de 7.52 y un rango de 21 a 48 para el grupo de hombres y una media de 33.7 con desviación típica de 9.29 y un rango de 19 a 54 para el grupo femenino.

### Instrumentos

Para la realización del presente estudio se ha utilizado el cuestionario LOT-R (Revised Life Orientation Test; Scheier, Carver y Bridges, 1994) para cuantificar el optimismo disposicional; tres películas elicitadoras de emociones extraídas del estudio de Rottenberg, Ray y Gross (2007), “Cuando Harry encontró a Sally” para elicitación de la emoción positiva, “Sticks” para la emoción neutra y “Grita Libertad”, para provocar la emoción negativa. También se utilizaron 22 imágenes del International Affective Picture System (IAPS; Lang, Bradley y Cuthbert, 1997) con las que se confeccionó una presentación powerpoint, 6 positivas, 6 negativas y otras 6 neutras más 4 de relleno para controlar los efectos de primacía y recencia. Finalmente y como tarea distractora se utilizó el test de caras (percepción de diferencias) de Thurstone y Yela (1995). En él se mide la rapidez para percibir detalles y discriminar objetos, con lo cual se obtiene una medida de la capacidad de los sujetos para detectar semejanzas y diferencias. La aplicación de este test se

realiza en un tiempo de tres minutos. Por tratarse de una prueba distractora se pidió a los sujetos que completasen cuantas series pudiesen durante un minuto.

### Procedimiento

Inicialmente todos los participantes cumplimentaron el cuestionario de optimismo disposicional LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) y con la puntuación obtenida se ordenó a los sujetos de mayor a menor puntuación, asignándolos aleatoriamente a una de las tres condiciones experimentales de manera que los sujetos quedaran equilibrados en cuanto a puntuación en cada una de ellas.

La realización de la prueba fue colectiva y comenzaba con el visionado de la película correspondiente dependiendo de la condición experimental a la que estuviesen asignados. Se les indicó que estaban participando en un experimento de aprendizaje y que inicialmente iban a ver una película corta instándoles a que intentaran meterse al máximo en la escena.

Una vez visionado el corto correspondiente, se dio paso a la presentación de powerpoint con las imágenes emocionales. Acabada la presentación se les pasó a todos los participantes el Test de Caras instándoles a que durante un minuto completasen cuantas series fuesen capaces. Al haber 60 series se les comunicó que era posible hacerlas todas siempre y cuando completasen una serie por segundo. El objetivo del test era el de tarea distractora así como inducirles tensión para aumentar si cabe dicho efecto distractor. Tras la tarea distractora, se les entregó una hoja en blanco indicándoles que disponían de tres minutos para anotar cuantas imágenes recordasen de la presentación que habían visto y, transcurrido este tiempo se les entregó una segunda hoja en la que figuraba un listado con un total de 64 palabras entre las que se encontraban las 22 imágenes de la presentación (18 blancos más las 4 de relleno) indicándoles que disponían de otros tres minutos para identificar las imágenes presentadas.

Finalmente y para comprobar que los sujetos participantes habían experimentado la emoción correspondiente a la condición experimental a la que estaban asignados tras la visión de la película correspondiente, se les pasó la escala de valencia afectiva del cuestionario SAM (Self-Assessment Manikin; Lang et al., 1997). Se asignó una puntuación comprendida entre 1 y 5, correspondiendo el uno a la cara más negativa y el 5 a la más positiva. Todos los



participantes manifestaron una valencia emocional correspondiente a la condición asignada. La puntuación media fue de 4.34 para la emoción positiva, de 3.07 para la neutra y de 1.14 para la negativa.

## Resultados

Se dividió a los participantes en dos grupos, alto y bajo optimismo en virtud de la puntuación obtenida en el cuestionario LOT-R. La puntuación media fue de 22,79 con una desviación típica de 4,54. En virtud de este corte se establecieron dos grupos, alto optimismo compuesto por 56 sujetos con puntuaciones en el LOT-R comprendidas entre 23 y 30, y bajo optimismo compuesto por 35 sujetos con puntuaciones comprendidas entre 7 y 22.

Las distintas condiciones experimentales (emoción positiva, negativa y neutra) quedaron compuestas por 29 sujetos para la emoción positiva, 27 para la de emoción neutra y 35 para la emoción negativa. No hubo diferencias en cuanto a edad ni puntuación en el LOT-R en las distintas condiciones experimentales.

Los resultados indican, tal como era de esperar, una superioridad en la prueba de reconocimiento sobre la de recuerdo. La media de imágenes recordadas fue de 9,08 sobre las 18 que componían la prueba con una desviación típica de 2,16. Respecto al reconocimiento la media fue de 15,55 con desviación típica de 1,73. Los porcentajes medios de aciertos fueron del 50,44 para la prueba de recuerdo y del 86,39 para la de reconocimiento.

Una primera conclusión que se extrae de los datos obtenidos es que, de acuerdo con estudios precedentes, tanto las imágenes con valencia emocional positiva como las de valencia negativa se recuerdan en mayor medida que las de valencia neutra.

Se efectuó un ANOVA de un factor (condición experimental) con tres niveles (Emoción positiva, negativa y neutra) para las medidas de re-

cuerdo y reconocimiento de los tres tipos de imágenes (positivas, negativas y neutras), encontrándose diferencias significativas en la prueba de reconocimiento de imágenes negativas con una  $p < 0.05$ , obteniéndose como resultado  $F = 3,452 > f_{0.95; 1, 90} = 3,11$ . Los sujetos de la condición experimental de emoción negativa, reconocieron significativamente mayor número de imágenes negativas que los sujetos de las otras dos condiciones experimentales.

Respecto al recuerdo de imágenes positivas y neutras entre las diferentes condiciones experimentales, las diferencias no alcanzaron significación estadística.

Por lo que a la variable optimismo se refiere, las personas más optimistas presentaron un mejor recuerdo tanto en la prueba de recuerdo como en la de reconocimiento, a excepción de las imágenes sin valencia emocional. Sin embargo estas diferencias tampoco alcanzaron significación estadística.

Con respecto a la variable sexo, se efectuó un ANOVA para comprobar el efecto sobre las pruebas de recuerdo y reconocimiento de los distintos tipos de imágenes. Aunque se encuentra una mejor ejecución por parte de las mujeres, tampoco estas diferencias son estadísticamente significativas.

A continuación se efectuó un ANOVA con los factores Optimismo (alto y bajo) y condición experimental (emoción positiva, negativa y neutra), no obteniéndose diferencias significativas en ninguno de los tipos tanto de recuerdo como de reconocimiento. Las diferencias obtenidas en el reconocimiento de imágenes negativas debido a la condición experimental, se difuminan al analizarlas incluyendo el factor optimismo. Tampoco al incluir el factor sexo junto al optimismo y la condición experimental en el análisis de datos se obtuvieron diferencias significativas.

Por otra parte se analizó la ejecución de los sujetos en la prueba distractora, el Test de Caras, comprobándose que no había diferencias en el mismo debido a la condición experimental, aunque se apreció una mejor ejecución de los grupos de emoción positiva y emoción negativa sobre el grupo de emoción neutra. Respecto a la variable optimismo, aunque los menos optimistas presentaron una mejor ejecución, esta diferencia tampoco alcanzó significación estadística.

Posteriormente se analizó la variable sexo obteniéndose los mismos resultados. A pesar de que el grupo masculino presentara una mejor eje-

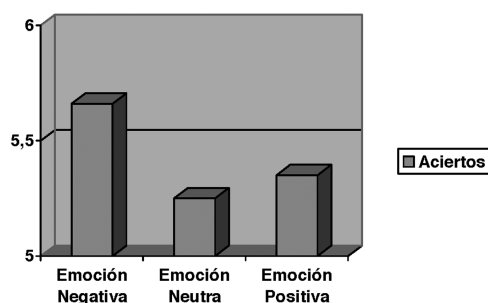


Figura 1. Medidas de reconocimiento de imágenes negativas.

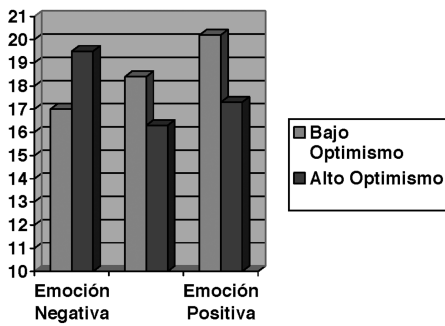


Figura 2. Medias de aciertos Test de Caras.

cución que el femenino, estas diferencias carecen de significación.

Si bien las diferencias encontradas al analizar la condición experimental, el optimismo y el sexo no fuesen significativas cuando se analizaron éstas por separado, al realizar un ANOVA de dos factores con la condición experimental y el optimismo como variables, se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.01$ ) en la interacción entre la condición experimental y el optimismo  $F = 5,431 > f 0,99; 2,90 = 4,89$ .

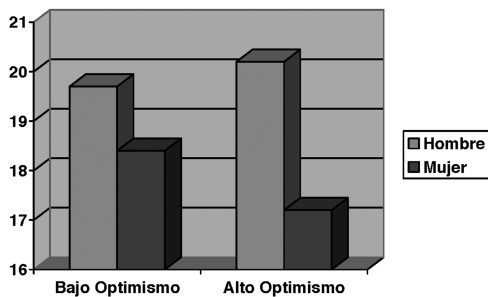


Figura 3a. Medias de aciertos Test de Caras.

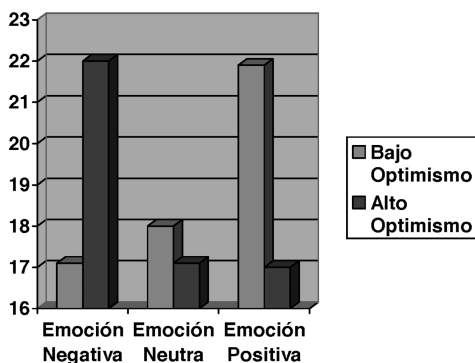


Figura 3b. Medias de aciertos Test de Caras.

Los sujetos menos optimistas tuvieron más aciertos tras haber presenciado una película que les elicó una emoción negativa que los sujetos más optimistas, resultado que se invirtió en los sujetos que presentaron una película positiva.

Al incluir un tercer factor, la variable sexo, al ANOVA de dos factores anterior, nos encontramos con diferencias significativas en la variable sexo con una  $p < 0.025$ , obteniéndose como resultado  $F = 6,044 > f 0,975; 1,90 = 5,22$ , en la interacción entre la condición experimental y el optimismo con una  $p < 0.005$  y resultado  $F = 10,013 > f 0,995; 2,90 = 5,68$  y en la interacción entre las tres variables con una  $p < 0.025$  y resultado de  $F = 4,757 > f 0,975; 2,90 = 3,86$ .

Los hombres rindieron significativamente mejor que las mujeres en la Test de Caras. Los más optimistas (tanto hombres como mujeres), rindieron mejor que los menos optimistas en la condición experimental de emoción negativa, resultados que se invirtieron en la condición de emoción positiva en donde los menos optimistas presentaron una mejor ejecución.

### Discusión

A pesar de que existe abundante literatura sobre el éxito en la codificación congruente con el estado ánimo (Acosta, 2003), en el presente estudio solamente se ha encontrado dicho efecto en el reconocimiento de imágenes negativas. Los sujetos expuestos a una película con contenido emocional negativo, reconocieron mayor número de imágenes negativas de la presentación posterior que los sujetos expuestos a los otros dos tipos de películas (contenido emocional positivo o neutro), resultado que no se replicó en las otras condiciones experimentales.

Esta ausencia de resultados podría ser debida a varios factores. Se ha comprobado que las situaciones simuladas en laboratorio presentan una intensidad mucho menor que un acontecimiento real o que recordar simplemente una situación emocional del pasado (Fernández-Abascal, 2003).

También el hecho de que en la selección de imágenes se procuró que no hubiese demasiada diferencia en la activación que las imágenes positivas y negativas provocaban en los sujetos, podría estar en la base de esta ausencia de resultados.

El optimismo tampoco ha presentado ningún efecto cuando se ha combinado con la condición experimental. No se puede afirmar por tanto que una emoción positiva (optimismo) pueda minimizar el

posible sesgo cognitivo hacia el recuerdo diferencial de imágenes tras haber inducido a los participantes una determinada emoción.

Con respecto a la tarea distractora, el Test de Caras, los resultados fueron bien distintos. Los más optimistas presentaron una mejor ejecución que los menos optimistas en la prueba tras haber sido sometidos a una inducción emocional negativa. Estos resultados irían en la dirección de la hipótesis planteada de que el optimismo podría actuar como moderador del impacto que una emoción negativa podría tener sobre los sesgos cognitivos.

Hay que tener en cuenta que los sujetos realizaron la prueba tras visionar la presentación de imágenes, con lo cual el efecto de la emoción inducida con la película posiblemente se hubiera desvanecido si no totalmente sí en gran medida. Sin embargo, antes de iniciar la tarea distractora se les indicaba que era una prueba de velocidad perceptiva que constaba de 60 series de imágenes y que era posible completarla en un minuto. El atender a estas instrucciones implicaría una situación bien de reto o bien de amenaza para los participantes, con lo cual la situación se convertiría en relevante y crearía en los participantes cierta activación emocional, activación positiva para los participantes que tomaran la prueba como un reto y negativa para quienes la vieran como una amenaza.

Los resultados obtenidos indican que los sujetos más optimistas expuestos a una película que les elicó una emoción negativa y a los que se les presentó posteriormente una situación que implicaba reto o amenaza, resolvieron mayor número de series que los sujetos menos optimistas.

Una posible explicación de estos resultados sería que quienes vieron la película positiva, la tarea les crease una situación de reto o desafío con lo cual les incrementase esa activación emocional positiva. Por el contrario a los participantes expuestos a la película negativa la tarea les crearía una situación de amenaza en mayor medida que a los expuestos a la de emoción positiva y sería en esa activación emocional donde el optimismo podría haber ejercido su influencia minimizando dicha activación negativa.

No obstante y debido a que la tarea en cuestión, Test de Caras, no era el objetivo del presente estudio sino una simple tarea distractora, quedaron muchas variables por controlar para comprobar si estos supuestos son acertados. Por este motivo y a la vista de estos resultados primigenios, queda abierto un amplio

campo de investigación para comprobar cómo y en que condiciones las emociones positivas pueden ser beneficiosas frente a posibles sesgos cognitivos producidos por emociones negativas.

## Referencias

- Acosta, A. (2003). Métodos de investigación en Psicología de la Emoción. En E.G. Fernández-Abascal, P. Jiménez y M.D. Martín (Coords.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. (pp 95-156) Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G. (2003). Procesamiento Emocional. En E.G. Fernández-Abascal, P. Jiménez y M.D. Martín (Coords.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana*, (pp 47-93). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fredrickson, B.L. y Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B. N. (1997). *International Affective Picture System (IAPS): Technical Manual and Affective Ratings*. Gainesville, FL: NIMH
- Center for the Study of Emotion and Attention.
- Rottenberg, J., Ray, R.D. y Gross, J.J. (2007). Emotion elicitation using films. En J.A. Coan y J.J. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment*. (pp. 9-28). New York: Oxford University Press.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait-anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Thurstone, L.L. y Yela, M. (1995). Caras. Percepción de diferencias (7ª Ed.) Madrid: TEA.



## Inteligencia Emocional y Estilo Atribucional

Vicent Blai Beneyto Molina  
UNED

Enrique García Fernández-Abascal  
UNED

### Resumen

En el presente trabajo se pretende contrastar la relación entre Inteligencia Emocional y los procesos atribucionales. Para ello se aplicaron el TMMS24 y el Cuestionario de Estilo Atribucional a un grupo de estudiantes de la UNED (N=141), encontrándose relación entre las escalas de claridad y reparación con el estilo atribucional interno para los eventos positivos, entre la escala de reparación con el estilo atribucional estable para eventos positivos y entre el estilo atribucional global tanto para eventos positivos como negativos con la escala de atención. La dimensión de reparación emocional y su relación con un estilo atribucional determinado podría moderar las respuestas emocionales, las cuales a su vez determinarían dicho estilo atribucional influyendo en las conductas, cogniciones y emociones asociadas al mismo.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Estilo Atribucional, TMMS, Trait Meta-Mood.

### Emotional Intelligence and Attributional Style

#### Abstract

In this study we contrast the relation between Emotional Intelligence and the attributional processes. To achieve this, we applied the TMMS24 and the Attributional Style Questionnaire to a UNED group of students (N=141), finding a relation between the scales of clarity and repair with internal attributional style for positive events, between the repair scale with the stable attributional style for positive events and between the global attributional style for both positive and negative events with the scale of attention. The dimension of emotional repair and its relation with an attributional style could moderate emotional responses, which at the same time would determine the aforesaid attribu-

tional style influencing behavior, cognition and emotion associated with it.

### Keywords

Emotional Intelligence, Attributional Style, TMMS, Trait Meta-Mood

### Introducción

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales de uno mismo y de los demás. No se trataría de eliminar las emociones, sino de dirigir las y equilibrarlas. La Inteligencia Emocional es la capacidad para procesar información relacionada con las emociones, siendo desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1997) la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento. Sería por tanto un proceso bidireccional entre la cognición y la emoción.

Por atribución entendemos las inferencias que hacemos las personas para explicar nuestra propia conducta o la de los demás, y que nos puede ayudar a explicar por qué una persona se comporta de la manera en que lo hace e incluso a anticipar cómo lo puede hacer en un futuro. Las personas construimos pautas más o menos generalizadas y estables de construir modelos causales para interpretar la realidad las cuáles son denominadas estilos atribucionales.

Weiner (1972) elaboró un modelo integrador de las adscripciones causales y de los efectos cognitivos, afectivos y conductuales que dichas atribuciones pueden tener en situaciones o contextos de logro, la cual es posiblemente la teoría que más impacto ha tenido en el campo de las atribuciones (Pérez, 2000). Este modelo está compuesto por tres dimensiones bipolares y continuas: lugar de causalidad (interno-externo), estabilidad (estable-inestable) y controlabilidad (controlable-incontrolable). Abramson, Seligman y Teasdale (1978) incorporan entre la percepción de incontrolabilidad y la formación de expectativas, un modelo atribucional en el que se consideran tres dimensiones: estabilidad-inestabilidad, globalidad-especificidad e internalidad-externalidad. Una persona puede atribuir una contingencia positiva o negativa a factores internos o externos mientras que las dimensiones de globalidad-especificidad y de estabilidad-inestabilidad permiten explicar respectivamente la mayor o menor generalización de la

indefensión a través de distintas situaciones y su persistencia temporal (Villamarín, 1990)

**Objetivos**

En el presente estudio descriptivo se pretende contrastar si existe relación entre los procesos atribucionales (procesos meramente cognitivos) y la Inteligencia Emocional, así como el tipo de relación con las distintas habilidades básicas de la misma.

**Método**

*Participantes*

La muestra total del presente estudio está compuesta por 141 estudiantes de Psicología de la UNED de los cuales el 24,8% son hombres (N=35) y el 75,2% restante mujeres (N=106), con una media de edad de 32.48 años y una desviación típica de 8.89, con edades comprendidas entre 18 y 54 años.

*Procedimiento e instrumentos de medida*

El presente estudio se engloba dentro de un proyecto de investigación sobre emoción y procesos cognitivos. Se solicitaron voluntarios entre los alumnos de los C.A. de Alzira-Valencia, Denia y Elx. Todos ellos cumplimentaron una batería de cuestionarios en los que se medían las variables de interés para el estudio. Concretamente para éste trabajo se utilizaron el TMMS24 y el Cuestionario de Estilo Atribucional. El cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), es una versión reducida del Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al, 1995), el cual evalúa tres dimensiones con ocho ítems por cada factor. Las dimensiones son: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Para comprobar los diferentes estilos atribucionales cumplimentaron el Cuestionario de Estilo Atribucional (Peterson et al, 1982), cuestionario que evalúa las tendencias a la atribución de

causas para los eventos que nos acontecen. Mediante un diferencial semántico de Osgood, con doce cuestiones sobre acontecimientos de la vida diaria se evalúan las tres dimensiones de la atribución: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y globalidad-especificidad para acontecimientos tanto positivos como negativos.

**Resultados**

**Escala de Atención Emocional.**- Se ha encontrado relación con el estilo atribucional global tanto para eventos positivos como negativos, aunque en mayor medida con estos últimos.

**Escala de Claridad Emocional.**- Se ha encontrado relación con el estilo atribucional interno para los acontecimientos positivos y externo para los negativos.

**Escala de Reparación Emocional.**- Se ha encontrado relación con el estilo atribucional interno y estable para los acontecimientos positivos. Asimismo también se ha encontrado relación con el estilo atribucional específico para los acontecimientos negativos.

**Discusión**

De los resultados obtenidos se sugiere que las personas con un estilo atribucional interno y estable para los acontecimientos positivos, presentan una mayor capacidad de reparación emocional, son más capaces de regular correctamente sus estados emocionales. El hecho de atribuir una responsabilidad interna en los hechos que nos acontecen, podría moderar las respuestas emocionales, las cuales a su vez determinarían dicho estado emocional influyendo en las conductas y cogniciones asociadas al mismo.

Por su parte, los sujetos que han presentado una mayor claridad emocional, comprenden bien sus diferentes estados emocionales y presentan a su vez un estilo atribucional interno para los eventos

**Tabla 1.**

	IE_atención	IE_claridad	IE_reparación
Externo/Interno Hechos positivos	,055	,265**	,331**
Externo/Interno Hechos negativos	,070	-,285**	-,151
Inestable/Estable Hechos positivos	,060	,209*	,314**
Inestable/Estable Hechos negativos	,023	-,177*	-,151
Global/Específico Hechos positivos	-,248**	-,033	,033
Global/Específico Hechos negativos	-,327**	,087	,228**

Nota: \* p ≤ 0.05 \*\* p ≤ 0.01

positivos y externo para los negativos. El hecho de que los sujetos crean percibir mejor sus emociones y las relaciones de éstas con las diferentes situaciones, podría implicar un cierto sesgo autoprotector que se manifestaría en la atribución de causalidad mencionada. La escala de claridad emocional correlaciona negativamente con la ansiedad rasgo medida con el STAI (Spielberguer, Gorsuch y Lushene, 1997), hecho que concuerda con el estilo atribucional mencionado y que es diametralmente opuesto al estilo atribucional insidioso (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) en el cual se atribuyen los eventos positivos a agentes externos mientras que los negativos se atribuyen a uno mismo.

Asimismo, las personas que prestan una mayor atención a sus emociones, presentan a su vez una mayor globalidad en sus atribuciones. Esta relación es mayor en las atribuciones de globalidad para los eventos negativos, de lo que se desprendería una relación entre la excesiva atención emocional y la globalización atribucional negativa. Esta relación iría en consonancia con la relación de la excesiva atención emocional con la ansiedad rasgo medida con el STAI (Spielberguer, Gorsuch y Lushene, 1997).

## Referencias

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Pérez, A.M. (2000). Atribución, procesos y consecuencias. En J. Bermúdez y A.M. Pérez (Comp.) *Psicología de la Personalidad, Adenda*, 55-72. Madrid: UNED.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I y Seligman, M.E.P. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-300.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turkey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: D. American Psychological Association.
- Spielberguer, C.D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1997). STAI. Cuestionario de Ansiedad estado-rasgo. Madrid: TEA.
- Villamarín, F. (1990). Un análisis conceptual de la teoría de la autoeficacia y otros constructos psicológicos actuales, *Psicologemas*, 4 (7), 107-125.
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1982). An attributional based theory of motivation and emotion: Focus, range and issues. En N.T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy value models in psychology*, 163-204. Hillsdale: Erlbaum.





## Influencia de factores emocionales en la memoria autobiográfica: el papel de la intensidad

José Tomás Boyano Moreno  
Juan Antonio Mora Mérida  
*Universidad de Málaga*

### Resumen

El presente estudio pretende analizar la influencia de los factores emocionales en la memoria autobiográfica. Para ello analizamos los recuerdos acerca de la vida escolar, en una muestra de 118 estudiantes universitarios de 18 a 30 años.

Debido a su validez ecológica, se ha seleccionado para la investigación el método de entrevista basado en la *línea de la vida* (LIM), técnica de autoinforme apropiada para evaluar la memoria autobiográfica. En un estudio anterior, Schroots y Assink (2005) investigan, desde una aproximación narrativa, los patrones de eventos más relevantes a lo largo del desarrollo vital. El método consiste en recordar los eventos más relevantes, tanto en el plano positivo como negativo, situándolos en un eje cronológico. Además los participantes deben valorar el impacto emocional de cada evento. Se revisan las principales teorías que abordan el papel del autoconcepto en la memoria autobiográfica. El modelo teórico de Rogers (1981) predice que el factor emocional es el factor clave que activa la *huella de memoria*. Según los resultados de nuestra investigación, los eventos de *valoración emocional alta* se recuperan con mayor frecuencia (42,19%), frente a los eventos de *valoración emocional baja* (que suponen el 24,47 %).

*Vida Social* es la categoría que registra mayor número de eventos, incluyendo recuerdos sobre relaciones personales en la vida escolar. Finalmente se sugiere partir del análisis de los eventos estresantes para diseñar estrategias de afrontamiento del estrés, en el campo educativo.

### Palabras clave

Memoria Autobiográfica, Línea de la Vida, Eventos Vitales, Desarrollo Vital.

### Influence of emotional factors on autobiographical memory.

### Abstract

This study aims to analyze the influence of emotional factors on autobiographical memory. To do this we analyze the memories of school life, in a sample of 118 university students from the ages of 18 to 30.

The Life-line Interview Method (LIM), self report instrument appropriate for assessing self autobiographical memory, was selected for this research due to its ecological validity. In a previous study, Schroots & Assink (2005) investigated, from a narrative approach, the patterns of most important events occurring during a lifespan. The method consists of recalling the most important events, both positive and negative, and placing them in a chronological axis. In addition, participants should consider the emotional impact of each event. We review the major theories that address the role of self in autobiographical memory. The theoretical model of Rogers (1981) predicts that it is the emotional factor which triggers the memory trace. According to the results of our investigation, events of *high emotional value* are recovered more frequently (42.19%) compared with events of *low emotional value* (accounting for 24.47%).

*Social life* is the category which contains the largest number of events, including memories of personal relationships in School life. Finally it is suggested that the analysis of stressful events serves to design stress coping strategies in the field of education.

### Keywords

Autobiographical memory, Life-line, Life-events, Human Life-course.

### Introducción

#### *Efectos de la intensidad emocional sobre la Memoria Autobiográfica (MA)*

En un trabajo pionero, Waters y Leeper (1936) encontraron que la intensidad emocional del evento, estimada subjetivamente, correlacionaba con la retención. Más recientemente, Rogers (1981) considera que la emoción constituye el factor crítico para activar la huella de memoria. Los estudios de diario señalan que es más fácil recordar eventos emocionales (Brewer, 1988; Wagenaar, 1986). La investigación de laboratorio indica que los eventos emocionalmente intensos son mejor recordados (Reisberg y Hertel, 2004; Thompson et al., 1996; LeDoux, 2000). De forma convergente, en investigaciones sobre MA, los recuerdos emocionales son

más vívidos y detallados (D'Argembeau, Comblain, y Van der Linden, 2003).

Basándose en este patrón de resultados, el modelo del *afecto como información* (Clore y Storbeck, 2006) postula que la emoción, según su intensidad, cumple una función informativa sobre la importancia del evento. Por tanto, el papel del arousal sería señalar qué datos son relevantes y deben ser seleccionados para recordar (Cahill, 1999). Además, la intensidad favorece un recuerdo más vívido, mayor claridad (Pillemer et al, 1988), y mayor sensación de revivir la experiencia emocional (Talarico, LaBar y Rubin, 2004).

Sin embargo, otras investigaciones sugieren que la emocionalidad es un débil predictor de la recuperación de recuerdos autobiográficos. Schulkind y Woldorf (2005) no encontraron recuperación más rápida de eventos de alto arousal, y concluyeron que la intensidad emocional es una característica secundaria. Contra esta propuesta, puede argumentarse que la recuperación de eventos intensos requiere procesos de regulación emocional, que no favorecen la rapidez.

Nuestra investigación pretende analizar el papel de la intensidad en los procesos de recuperación de recuerdos autobiográficos, centrados en la vida escolar, de acuerdo con los modelos (Linton, 1986; Conway y Pleydell-Pearce, 2000), que sugieren una organización de la MA por temas.

Se ha seleccionado, por su validez ecológica, el método basado en la *Línea de la Vida* (LIM; Schroots y Assink, 2005), que proporciona un esquema gráfico de la evolución vital, favorece la respuesta espontánea, y minimiza la influencia de la *deseabilidad social*, típica en cuestionarios autobiográficos. Con este método, Schroots y Assink (2005) analizan los eventos relevantes de la autobiografía, clasificándolos en categorías, siguiendo la literatura reciente (Smith, 2000), que considera el evento vital como unidad de análisis. En la categoría general School, se incluyen las categorías Inicio (*Starting*), Fin (*Finishing*), Aprendizaje (*Program problems*), Vida Social (*Student Life*) y Otros (*Others*).

### Hipótesis

Schroots y Assink (2005) encontraron que los eventos reportados no se reparten de forma regular entre las categorías, registrándose mayor número de eventos en *Relaciones*, por lo que esperamos que este patrón se repita para la vida escolar.

El modelo de Rogers (1981) y el modelo de Clore y Storbeck (2006), predicen que son más recordados los eventos asociados a una experiencia emocional intensa. Por tanto, debe registrarse un número significativamente mayor de eventos emocionalmente intensos (+3, -3), frente a eventos menos intensos (+1, -1), en todas las categorías.

### Método

#### Participantes

Se utiliza una muestra de estudiantes (N= 118; 89 mujeres y 29 varones), en la etapa universitaria, (Psicología, cursos 1º y 4º; Terapia Ocupacional, 2º), con un rango de edades comprendido entre 18 y 30 años, (X=20.3).

#### Instrumento

El método LIM (Schroots, 2005; véase Fernández-Ballesteros, 2004, pp. 260-261) es una técnica autobiográfica semiestructurada, en la que los participantes representan gráficamente su vida a lo largo de un eje de coordenadas, en formato A4. El eje horizontal representa el *tiempo* y el eje vertical la *emocionalidad positiva* (parte superior) y la *emocionalidad negativa* (parte inferior). Para incrementar el grado de estructuración, se delimitan a través de líneas las etapas educativas.

#### Procedimiento

Se pide a los participantes que sitúen cronológicamente en el eje horizontal tres acontecimientos relevantes positivos y tres negativos, y que valoren en una escala de 1 a 3 la intensidad emocional del evento, en el eje vertical. A continuación, deben, uniendo los puntos, trazar una línea que refleje su desarrollo vital.

### Resultados

El análisis de la distribución de los eventos por categorías indica que el mayor número de eventos (41.74%) pertenece a la categoría Vida Social. En segundo lugar, se recuerdan eventos (31.08 %) de Aprendizaje; en tercer lugar, aparece Otros (20.87%); y, por último, Inicio de Estudios (4.50%) y Fin (1.80 %).

En la valoración emocional, se observa la tendencia a recuperar eventos con *Valoración Emocional Alta* (42.19%). En segundo lugar, se registran eventos con *Valoración Emocional Media* (33.33%), y finalmente, con *Valoración Emocional Baja* (24.47%).

En la categoría Vida Social, se observa el fenómeno nítidamente, pues el 54.75 % de los eventos se considera de *emocionalidad alta* y sólo un 9.5% de *emocionalidad baja*. Esta tendencia predomina en el ámbito de eventos positivos, donde el 53.16 % de los eventos son muy intensos, mientras un 12.36 % presenta una implicación emocional baja. En cambio, este efecto no es observable en el campo de eventos negativos, que se distribuyen de forma más regular, incluso con mayor frecuencia (37.74 %) de *Valoración Baja*, frente a un porcentaje ligeramente menor (30.19 %) para la *Valoración Alta*.

La mayor parte (44.65 %) de los recuerdos negativos se clasifican como experiencias de Aprendizaje, aunque se recuperan con una visión atenuada de su intensidad, ya que el 38.73% se estima de *emocionalidad baja*. Esta valoración, durante la prueba, indica un sesgo tendente a suavizar las experiencias negativas con el paso del tiempo.

El ANOVA, para comprobar la influencia del factor *Categoría* en la *Valoración Emocional*, muestra un efecto significativo [ $F(4,661) = 5.33, p < 0.001$ ]. Las comparaciones múltiples *post hoc*, aplicando la prueba de Scheffé (1959), revelan una diferencia significativa al nivel 0.05 entre las medias de Aprendizaje (2.03) y Vida Social (2.32), lo que indica que los eventos que implican relaciones personales se consideran más intensos. Un segundo ANOVA, para detectar la influencia del factor *Categoría* sobre la *Valencia* positiva o negativa del evento, revela un efecto significativo [ $F(4,661) = 45,654, p < 0,001$ ]. La prueba de Scheffé indica una diferencia significativa al nivel 0.05 entre la media de Vida Social (1,21) por un lado, y las medias de las categorías Inicio (diferencia -,528), Aprendizaje (diferencia -,481) y Otros (diferencia -,450), lo que refleja una mayor propor-

ción de eventos positivos en la categoría Vida Social. En tercer lugar, se realiza un ANOVA dirigido a constatar las diferencias en las medias de *Valoración* producidas por el factor *Valencia*. Se observa un efecto significativo [ $F(1,664) = 67,130, p < 0,001$ ], que refleja mayor implicación emocional en los eventos positivos (*Valoración Emocional Media* de 2,41 ) frente a una valoración más atenuada de los eventos negativos (1,92).

En resumen, las relaciones personales proporcionan el mayor número de recuerdos, el mayor número de recuerdos positivos, y los recuerdos más intensos.

### Discusión

La primera vía de análisis de estos datos, apunta a la desigual distribución de los eventos. Por un lado, el mayor número de recuerdos positivos procede del campo de las relaciones personales. Y por otro, el mayor número de recuerdos negativos, de malestar, se relaciona con experiencias de aprendizaje. En la categoría Otros, que representa la influencia en la vida estudiantil del área más íntima y familiar, los eventos positivos y negativos se equilibran. Schroots y Assink, (2005) registran una mayor frecuencia de casos en *Starting* y *Finishing*, concordando con Thompson et al. (1996), que destaca el *efecto del calendario*. La escasez, en nuestro caso, de recuerdos asociados a Fin, o Inicio de los estudios, podría explicarse por el efecto de positividad, que supondría la difuminación de las dificultades iniciales o finales en cualquier etapa.

La segunda línea de discusión se dirige a constatar si la implicación emocional del sujeto en el acontecimiento puede considerarse un factor esencial en la activación del recuerdo, en los procesos de re-

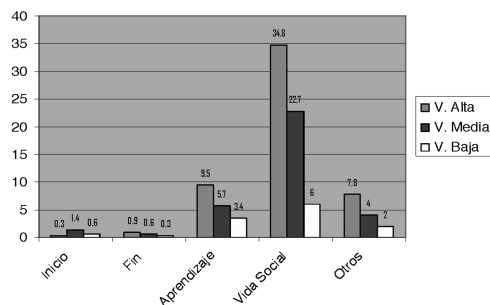


Figura 1. Porcentaje de eventos positivos por *Categoría* y *Valoración*.

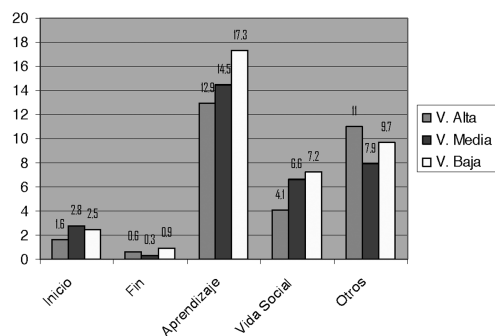


Figura 2. Porcentaje de eventos negativos por *Categoría* y *Valoración*.

cuperación. Nuestra investigación indica que se recuperan preferentemente eventos con mayor implicación emocional, confirmando modelos (Rogers, 1981) que suponen que la huella de memoria es activada por la intensidad emocional; y modelos (Clore y Storbeck, 2006) que relacionan la emoción con la selectividad cerebral para eventos relevantes.

Estudios anteriores apoyan la relación entre saliencia emocional y el recuerdo autobiográfico (Wagenaar, 1986; Sheingold y Tenney, 1982). Schroots y Assink (2005) encontraron, en personas ancianas, que recuperan eventos de la segunda década de su vida relacionados con la vida estudiantil, y, de la tercera década, eventos sobre relaciones personales, debido a una codificación más intensa en este periodo (Schroots y van Dijkum, 2004).

Para Linton (1975), en un estudio de diario, se recuerda mejor lo que se repasa con mayor frecuencia. Los hechos con implicación emocional se repasarán con mayor frecuencia. Por tanto la recuperación predominante de eventos emocionalmente intensos puede explicarse por la frecuencia de repaso. En este sentido, Brewer (1988) encontró que muchos acontecimientos de la vida diaria sin significado emocional eran olvidados completamente, al poco tiempo. Los eventos seleccionados por su saliencia emocional, serían repasados y por tanto se reforzaría su trazo de memoria. Con el tiempo, formarían parte de la *historia vital* elaborada por cada individuo.

En nuestro estudio, los participantes consideran los hechos positivos muy intensos y los negativos presentan una intensidad variable, con tendencia hacia valoraciones bajas. Mitchell, Thompson, Peterson y Cronk (1997) han señalado la presencia de ajustes temporales, dirigidos a valorar positivamente el pasado (*rosy view*). Los acontecimientos son evaluados más positivamente en el presente que cuando fueron experimentados. Schroots y Assink (2005) encuentran que personas an-

cianas valoran más positivamente el nacimiento de sus hijos que personas de mediana edad, que tienen más cerca los problemas. Los recuerdos de experiencias autobiográficas codificadas en referencia al yo muestran una tendencia a recuperar eventos positivos (D'Argembeau et al., 2005; Linton, 1975). Convergentemente, Walker, Vogl y Thompson (1997) y Holmes (1970) encontraron que la intensidad para eventos negativos decae más rápido en el tiempo, y por tanto los eventos positivos son mejor recordados a largo plazo, dado que la intensidad es buen predictor de la retención.

## Conclusiones

### *El papel de la intensidad emocional en la memoria reconstructiva*

Los modelos actuales sobre MA comparten un aspecto fundamental, la naturaleza constructiva (Schacter y Addis, 2007) de los procesos. Debido a este carácter elaborativo y relacional, la memoria se configura como una herramienta adaptativa, que nos permite usar la experiencia vital para afrontar un amplio abanico de situaciones. La *Línea de la Vida* refleja una construcción personal y subjetiva, a partir de experiencias acumuladas, recuperadas y elaboradas desde el presente, en función de los problemas y metas actuales del sujeto. La valoración emocional realizada por cada persona en la *línea de la vida*, refleja sentimientos que el evento suscita en el momento actual. La intensidad emocional, en línea con la propuesta de Clore y Storbeck (2006) proporciona información sobre la relevancia actual del evento.

Nuestros datos muestran el predominio de las relaciones personales en la memoria autobiográfica. El individuo construye su historia vital y su autoconcepto, apoyándose en recuerdos de su vida social, que serían determinantes para la adaptación al medio.

## Referencias

- Brewer, W.F. (1988). A qualitative analysis of the recalls of randomly sampled autobiographical events. En M.M. Gruneberg, P.E. Morris, y R.N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory, Vol. 1: Memory in every life* (pp.263-268). Chichester: Wiley.
- Cahill, L. (1999). A neurobiological perspective on emotionally influenced long-term memory. *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 4, 266-273.

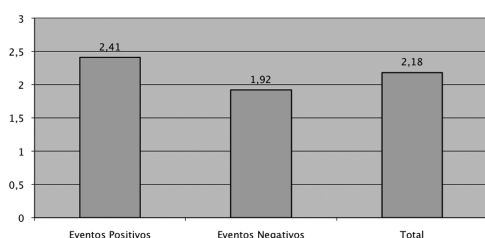


Figura 3. Valor Emocional medio para Eventos Positivos y para Eventos Negativos.

- Clore, G. L. y Storbeck, J. (2006). Affect as information about liking, efficacy, and importance. En J. Forgas (Ed.), *Affect in Social Thinking and Behavior* (pp. 123–142). New York: Psychology Press.
- Conway, M.A. y Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261–268.
- D'Argembeau, A., Comblain, C., Van der Linden, M. (2005). Affective valence and the self-reference effect: influence of retrieval conditions. *British Journal of Psychology*, 96, 457–466.
- D'Argembeau A., Comblain C., Van der Linden (2003). M. Phenomenal characteristics of autobiographical memories for positive, negative, and neutral events. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 281–294.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación Psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Holmes, D. S. (1970). Differential change in affective intensity and the forgetting of unpleasant experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 234–239.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.
- Linton, M. (1975). Memory for real-world events. En D.A. Norman y D.E. Rumelhart (Eds.), *Explorations in cognition* (pp. 376–404). San Francisco: Freeman.
- Linton, M. (1986). Ways of searching and the contents of memory. En D.C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 50–67). New York: Academic Press.
- Mitchell, T.R., Thompson, L., Peterson, E. y Cronk, R. (1997). Temporal adjustments in the evaluation of events: The “Rosy View”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 421–448.
- Pillemer, D. B., Goldsmith, L. R., Panter, A. T., y White, S. H. (1988). Very long-term memories of the first year in college. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 14, 709–715.
- Reisberg, D., y Hertel, P. (2004). *Memory and emotion*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rogers, T.B. (1981). A model of the self as an aspects of the human information processing system. En N. Cantor, y J.F. Kihlstrom, (Eds.). *Cognition social interaction and personality* (pp. 193–214). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schacter, D. L. y Addis, D. R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 773–786.
- Scheffé, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley.
- Schroots, J.J.F. y Assink, M.H.J. (2005). Portraits of life: Patterns of events over the lifespan. *Journal of Adult Development*, 12, 183–198.
- Schroots, J.J.F. y van Dijkum, C. (2004). Autobiographical memory bump: a dynamic lifespan model. *Dynamical Psychology*, 4.
- Schulkind M. D. and Woldorf, G. M., (2005): Emotional organization of autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 33, 1025–1035.
- Sheingold, K., y Tenney, Y.J. (1982). Memory for a salient childhood event. En U. Neisser (Ed.), *Memory observed* (pp. 201–212). San Francisco: Freeman.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. En H. T. Reis y C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology* (pp. 313–335). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Talarico, J.M., LaBar, K.S. y Rubin, D.C. (2004). Emotional intensity predicts autobiographical memory experience. *Memory & Cognition*, 32, 1118–1132.
- Thompson, C. P., Skowronski, J. J., Larsen, S. F., y Betz, A. (1996). *Autobiographical memory: Remembering what and remembering when*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Wagenaar, W.A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225–252.
- Walker, W. R., Vogl, R. J. y Thompson, C. P. (1997). Autobiographical memory: Unpleasantness fades faster than pleasantness over time. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 399–413.
- Waters, R. H., y Leeper, R. (1936). The relation of affective tone to the retention of experiences of daily life. *Journal of Experimental Psychology*, 19, 203–215.



## ¿La excesiva atención emocional se relaciona con el bienestar subjetivo?: Algunos datos empíricos acerca del papel mediador de la regulación emocional en dicha relación

Alicia Breva  
M<sup>a</sup> Paz Galindo  
*Universidad de Sevilla*

Elena Gámez  
José Miguel Díaz  
*Universidad de la Laguna*

### Resumen

En distintas investigaciones se ha puesto de manifiesto que la excesiva atención emocional va asociada con un peor bienestar subjetivo. Además, por lo general, los resultados de diferentes investigaciones han revelado que las mujeres presentan una mayor atención emocional que los hombres. En la presente investigación se explora la hipótesis de Lischetzke y Eid (2003), quienes plantean que valores elevados de atención emocional, independientemente del género de la muestra, se relacionarán negativamente con el bienestar subjetivo sólo si van acompañados de una baja regulación emocional; por el contrario, si la regulación emocional es elevada, no se encontrará dicha relación. Con una muestra de 887 estudiantes de primero de psicología de dos contextos geográficos diferentes (Universidad de la Laguna y Universidad de Sevilla) se explora la relación entre la atención y regulación emocionales (medidas ambas a partir del inventario TMMS-24) con distintos indicadores de bienestar subjetivo, esto es, el afecto positivo y negativo (medidos a partir del PANAS), y la satisfacción con la vida (medida a partir de la escala de Satisfacción con la vida). Los resultados pusieron de manifiesto que la atención emocional sólo se relacionó con el afecto negativo y, en este caso, en la línea de la hipótesis planteada previamente, la regulación emocional medió dicha relación.

### Palabras clave

Regulación Emocional, Atención Emocional, Bienestar Subjetivo.

## Does excessive emotional attention is associated with subjective well-being: Some empirical evidence about the mediating role of the emotional regulation in this relationship

### Abstract

In several previous investigations it has been shown that excessive attention to the emotions is associated with lower subjective well-being. In addition, in general terms, some results have shown that women pay more attention than men to their emotions. In the present study we explore the hypothesis by Lischetzke and Eid (2003) who argue that high levels of emotional attention, independently of the gender of the sample, are associated negatively with well-being only if the excessive attention is accompanied by a low emotional regulation; if the emotional regulation is high, the relationship between emotional attention and wellbeing is not significant. With a sample of 887 first year psychology students, from two different geographic contexts (University of Seville and University of La Laguna), the relationship between emotional attention and regulation (both variables measured by the Trait Meta-Mood Scale) with different measures of subjective well-being; these are, positive and negative affect (measured by the PANAS), and the satisfaction with the life (measured by the Satisfaction with Life Scale) was explored. The results showed that emotional attention was only related to the affect negative and, in line with the aforementioned hypothesis, the emotional regulation mediated the relationship between these variables.

### Keywords

Emotional Regulation, Emotional Attention and Subjective Well-being.

### Introducción

En el contexto de los estudios que han analizado las relaciones existentes entre las tres dimensiones que configuran el Trait Meta Mood Scale-24 (“Atención”, “Claridad” y “Reparación”) y diferentes medidas de bienestar subjetivo, se ha puesto de manifiesto que no todas las dimensiones citadas se relacionan en la misma dirección con dichas medidas. Así, mientras que la “Claridad” y la “Reparación” tienden a relacionarse positivamente con el bienestar subjetivo, la relación de éste con la “Atención” resulta controvertida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Con relación a ello, quisiéramos

destacar dos investigaciones que tratan de ahondar en tales resultados. Por un lado, la realizada por Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, y Johnsen (2003), en la que se incorpora como medida de inteligencia emocional percibida el TMMS-24; por otro, la presentada por Lischetzke y Eid (2003), quienes utilizan una medida de autoinforme que incorpora dimensiones muy similares a las incluidas en el TMMS-24. Los datos presentados en ambos trabajos ponen de manifiesto que la excesiva atención emocional tiene un papel perjudicial en el bienestar emocional sólo si va acompañada de niveles bajos de regulación emocional. Explorar tal hipótesis, constituye el objetivo fundamental del trabajo que se presenta. En este sentido, la hipótesis específica de la investigación es que la atención emocional se relacionará negativamente con el bienestar emocional sólo en la medida en que vaya acompañada de una baja regulación emocional; dicha relación será independiente del género de la muestra y podría variar en función del indicador de bienestar emocional considerado.

## Método

### Participantes

La población del presente estudio estuvo compuesta por 887 estudiantes de psicología de nuevo ingreso pertenecientes a dos ámbitos institucionales diferentes: 613 estudiantes, 104 hombres y 509 mujeres de la universidad de Sevilla y 274 estudiantes, 76 hombres y 198 mujeres pertenecientes a la universidad de La Laguna.

### Procedimiento

A la muestra del estudio se les administró, en la primera semana de clases, una batería de cuestionarios estandarizados relacionados con las distintas variables a medir en la investigación. Los cuestionarios fueron administrados en el contexto espacio-temporal propiciado por una de las asignaturas troncales que se imparten en primero. La muestra final quedó conformada por los/as estudiantes que cumplieron y entregaron los cuestionarios; concretamente, un 65% de los participantes de las dos universidades, 587 estudiantes, 110 hombres y 477 mujeres, entregaron cumplimentados correctamente los inventarios.

### Variables e Instrumentos de medida utilizados

*Atención Emocional Percibida.* Ésta se midió a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), adap-

tación al castellano, realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), de la escala original diseñada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta escala consta de 8 ítems y mide el grado en el que las personas creen prestar atención a sus propios estados emocionales. La escala de respuesta es tipo Lickert de 5 puntos.

*Reparación o Regulación Emocional Percibida* medida a partir del mismo inventario que la anterior, el TMMS-24, concretamente a partir de 8 ítems del inventario que evalúan la creencia de la persona sobre su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos. La escala de respuesta es tipo Lickert de 5 puntos.

*Satisfacción con la vida.* Variable medida a través de la *Escala de Satisfacción con la vida* (SWLS), creada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin, (1985). A partir de 5 ítems, cuya escala de respuesta es tipo Lickert de 7 puntos, es posible obtener un juicio cognitivo global sobre la satisfacción de la persona con su propia vida. Se ha utilizado la versión de Arce (1994).

*Estado de ánimo positivo y negativo.* Variables medidas a través del *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), utilizada en su versión rasgo, diseñada por Watson, Clark y Tellegen en 1988. Consta de 20 ítems (palabras que describen dichos estados de ánimo), 10 de valencia positiva y 10 de valencia negativa. La escala de respuesta es tipo Lickert de 7 puntos.

## Resultados y Discusión

En primer lugar, se realizó un análisis de correlaciones entre las dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida medidas, la Atención emocional y la Regulación emocional y los distintos indicadores de bienestar emocional, esto es, satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo (véase tabla 1). Tal y como observamos en la tabla 1, la atención emocional correlaciona negativamente, de manera significativa, con la satisfacción con la vida y positivamente con el afecto negativo. La regulación emocional correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida y el afecto positivo y negativamente con el afecto negativo.

En segundo lugar, dado que en algunas investigaciones previas se evidencia que existen diferencias de género en algunas de las variables medidas, llevamos a cabo distintos análisis de varianza con el objetivo de explorar las diferencias de género en todas las variables medidas, esto es, la atención



**Tabla 1. Correlaciones entre las distintas medidas utilizadas.**

	V1	V2	V3	V4	V5
V1: Atención emocional	1				
V2: Reparación emocional	.018	1			
V3: Satisfacción con la vida	-.0101*	.234**	1		
V4: Afecto positivo	.089	.346**	.325**	1	
V5: Afecto negativo	.277**	-.273**	-.301	-.118	1

Nota: \*\*  $p < .001$  \*  $p < .05$

**Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las variables medidas en función del género.**

	HOMBRES		MUJERES	
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1.AE (P.M = 40 puntos)	26,28	6,74	28,17	5,84
2.RE (P.M = 40 puntos)	27,18	6,32	26,49	6,54
3. SCV (P.M = 35 puntos)	24,35	4,88	25,51	5,86
4. AP (P.M = 70 puntos)	49,66	7,39	49,49	6,89
5.AN (P.M = 70 puntos)	32,85	9,06	35,99	6,89

Nota: 1. AE (Atención emocional), 2. RE (Reparación emocional), 3. SCV (Satisfacción con la vida), 4. AP (Afecto positivo), 5. AN (Afecto negativo); PM (Puntuación máxima en la subescala).

y la regulación emocional percibidas y los indicadores de bienestar subjetivo, esto es, satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo (en la tabla 2 se presentan la media y la desviación típica de las variables medidas en hombres y mujeres). Los análisis de varianza pusieron de manifiesto que sólo existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en atención emocional ( $F = 5.86$ ,  $p = .016$ ) y afecto negativo ( $F = 6.07$ ,  $p = .0014$ ); las mujeres presentan valores más elevados en estas variables que los hombres.

Estas diferencias significativas entre hombres y mujeres en la variables de atención emocional y afecto negativo han sido encontrado en trabajos previos -véase, por ejemplo, en relación con la atención emocional el trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2005) y, en relación con el afecto negativo, el trabajo de Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santet y Valiente (1999)-.

En tercer lugar, se llevaron a cabo distintos análisis de regresión jerárquicos en los que se exploró tanto el carácter predictivo de las dos dimensiones de IEP, la atención emocional y la regulación emocional de manera independiente, como en qué

medida la regulación emocional modulaba la relación entre la atención emocional y los distintos indicadores de bienestar subjetivo, controlando en cada caso, el efecto de las variable género y edad.

En el primer análisis jerárquico, cuando consideramos como variable criterio la satisfacción con la vida, los resultados no apoyaron nuestra hipótesis. En este sentido, los resultados pusieron de manifiesto, cuando se introducen todas las variables, que la edad predice negativamente la satisfacción con la vida ( $b = -1.09$ ;  $t = -2.48$ ,  $p = .013$ ), al igual que la atención emocional ( $b = -1.01$ ;  $t = -2.27$ ,  $p = .023$ ); por el contrario, la reparación emocional se relacionó positivamente con la satisfacción con la vida ( $b = 2.45$ ;  $t = 5.63$ ,  $p = .0001$ ); no obstante, la reparación emocional no moduló de manera significativa la relación entre la atención emocional y la satisfacción con la vida (véase tabla 3).

Cuando consideramos el afecto positivo, en el segundo análisis jerárquico, los resultados pusieron de manifiesto que la atención emocional contribuyó a predecir un mayor afecto positivo ( $b = 1.02$ ;  $t = 2.43$ ,  $p = .015$ ), conjuntamente con la regulación emocional ( $b = 3.92$ ;  $t = 8.39$ ,  $p = .0001$ );

**Tabla 3. Resumen de análisis jerárquico con el método a introducir sobre la satisfacción con la vida.**

MODELO	R <sup>2</sup>	F	B	p	ΔR <sup>2</sup>	p
Paso 1. Covarianza	.013	3,11			.047	no sig.
Género			.059	no sig.		
Edad			-.090	.047		
Paso 2. TMMS-24	.083	8,78			.070	.0001
Género				.075	no sig.	
Edad			-.109	.013		
Atención Emocional			-.101	.023		
Reparación Emocional			.245	.0001		
Atención * Reparación			.029	no sig.		

**Tabla 4. Resumen de análisis jerárquico con el método a introducir sobre el afecto positivo.**

MODELO	R <sup>2</sup>	F	B	p	ΔR <sup>2</sup>	p
Paso 1. Covarianza	.000	0,256			.000	no sig.
Género			.074	no sig.		
Edad			-.048	no sig.		
Paso 2. TMMS-24	.164		15,816		.168	.0001
Género				.002	no sig.	
Edad				.004	no sig.	
Atención Emocional				.102	.0035	
Reparación Emocional				.392	.0001	
Atención * Reparación			-	.040	no sig.	

**Tabla 5. Resumen de análisis jerárquico con el método a introducir sobre el afecto negativo.**

MODELO	R <sup>2</sup>	F	B	p	ΔR <sup>2</sup>	p
Paso 1. Covarianza	.010	3,95			.31	.031
Género			.113	.014		
Edad			-.032	no sig.		
Paso 2. TMMS-24	.164	18,42			.158	.0001
Género			.073	no sig.		
Edad			.007	no sig.		
Atención Emocional			.276	.0001		
Reparación Emocional			-.273	.0001		
Atención * Reparación			-.084	.045		

tampoco, en esta ocasión, la regulación emocional moduló el efecto de la atención emocional sobre el afecto positivo (véase tabla 4).

Por último, cuando consideramos el afecto negativo, los resultados ponen de manifiesto que cuando se controlan las variables de edad y de gé-

nero, la atención emocional predice positivamente el afecto negativo ( $b = 2.76$ ;  $t = 6.59$ ,  $p = .0001$ ) y la reparación emocional predice negativamente el afecto negativo ( $b = -2.73$ ;  $t = -6.54$ ,  $p = .0001$ ); cuando se considera la interacción entre la atención y reparación emocionales ( $b = -.084$ ;  $t = -2.038$ ,  $p$

= .045), el signo de la relación entre atención emocional y el afecto negativo se invierte. En este sentido, los resultados van en la línea de hipótesis planteada; la excesiva atención hacia las emociones puede ser beneficiosa o perjudicial para el bienestar emocional dependiendo de la capacidad reguladora de las personas sobre sus propias emociones. En este caso sí que se observa una concordancia entre los niveles de atención y reparación emocionales (alta atención emocional y alta reparación emocional); la reparación emocional modula la relación entre la atención emocional y el afecto negativo (véase tabla 5).

### Conclusiones

En primer lugar, nuestros resultados ponen de manifiesto que el papel modulador de la reparación emocional en la relación que se establece entre la atención emocional y el bienestar depende del tipo de indicador utilizado para medir el bienestar emocional. La reparación emocional amortigua los efectos negativos de la atención sobre el malestar subjetivo (medido a partir de la subescala de afecto negativo del PANAS); por el contrario, el papel mediador de la reparación emocional en la relación entre la atención emocional y el bienestar emocional (medido a partir de indicadores de valencia afectiva positiva, tales como el afecto positivo y la satisfacción con la vida) no es significativo.

En segundo lugar, los resultados ponen de manifiesto que aunque las mujeres presentan una mayor atención emocional que los hombres y experimentan más afecto negativo, la relación del género con la atención emocional y el afecto negativo está modulada por la reparación emocional.

En tercer lugar, somos conscientes que para profundizar en la hipótesis planteada sería conveniente utilizar otras medidas de inteligencia emocional que no fueran de autoinforme.

### Notas

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto PSI2008-00015 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

### Referencias

Arce, C. (1994). *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Lischetzke, T., y Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3, 361-377.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J.W. Pennebaker, (Eds.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Thayer, J.F, Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E y Johnsen, B. J. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063-1070.



## La inteligencia emocional en adolescentes diagnosticados con Trastorno de Ansiedad Social

María del Mar Díaz-Castela  
José Antonio Muela  
Luis Joaquín García-López  
Lourdes Espinosa-Fernández  
*Universidad de Jaén*

### Resumen

Hasta el momento poco se conoce sobre el papel de la Inteligencia Emocional (IE) en el Trastorno de Ansiedad Social (TAS). Únicamente se conocen tres estudios; en dos de ellos, se ha encontrado que el TAS y la IE parecen correlacionar (Jacobs et al., 2008; Summerfeld, Kloosterman, Anthony y Parker, 2006) y en el otro (Díaz-Castela, Espinosa-Fernández, García-López y Muela, 2008) se ha hallado que los adolescentes con fobia social tienen menor habilidad para comprender y regular sus estados emocionales, y que además, prestan más atención de la debida a sus propias emociones.

Partiendo de dichos trabajos, el objetivo del presente estudio es verificar si los adolescentes diagnosticados con TAS poseen menor IE. Para ello, se administró un cuestionario específico de IE, como es el TMMS-24 y una entrevista diagnóstica, el ADIS-IV-C/P. Los datos del estudio siguen la línea de las anteriores investigaciones, encontrándose únicamente correlación en los componentes de claridad emocional y regulación emocional. Es decir, aquellas personas que sufren TAS tienen menores puntuaciones en IE, más exactamente las personas con este trastorno son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada pero, por el contrario, se observan déficit en comprender y regular correctamente los estados emocionales. Desde esta perspectiva sería necesario seguir investigando el papel de la IE en el TAS, así como su posible inclusión en los programas de tratamientos diseñados para el trastorno de ansiedad social.

### Palabras claves

Inteligencia Emocional, Trastorno de Ansiedad Social y Adolescentes.

### Emotional Intelligence in adolescents diagnosed with Social Anxiety Disorder

### Abstract

So far little is known about the role of Emotional Intelligence (EI) in Social Anxiety Disorder (SAD). Only three known studies: in two of them, found that SAD and EI seem correlate (Jacobs et al., 2008; Summerfeld, Kloosterman, Anthony & Parker, 2006) and the other (Díaz-Castela, Espinosa-Fernández, García-López & Muela, 2008) has found that adolescents with SAD have less ability to understand and regulate their emotional states and, in addition, pay more attention than necessary to their own emotions.

Based on these studies, the objective of this study is to verify whether adolescents diagnosed with SAD have lower EI. This administered a specific questionnaire of EI, the TMMS-24 and a diagnostic interview, the ADIS-IV-C/P. Study data is in line with previous research, correlation was found only in the components of emotional clarity and emotional regulation. That is, those who suffer from SAD have lower EI scores, more exactly the people with this disorder are able to feel and express feelings appropriately but, on the contrary, there are deficits in understanding and properly regulating emotional states. From this perspective it would be necessary to investigate further the role of EI on the SAD, and possible inclusion in treatment programs designed for social anxiety disorder.

### Keywords

Emotional Intelligence, Social Anxiety Disorder and Adolescents.

### Introducción

Dos términos son importantes en el presente trabajo, el primero de ellos es el Trastorno de Ansiedad Social (TAS) y el segundo, es la Inteligencia Emocional (IE).

En cuanto al primero de ellos, el TAS se caracteriza por un miedo persistente y acusado ante una amplia variedad de situaciones sociales, en las que la persona puede ser evaluada negativamente por otras (APA, 2000). El TAS es uno de los trastornos más diagnosticados en la adolescencia exactamente es la segunda tasa de prevalencia con mayor porcentaje (Costello, Egger y Angold, 2004). En España, en población adolescente se han encontrado tasas de prevalencia que llegan al 8,2% (Olivares, 2005).

Además, el TAS tiene mayor probabilidad de desarrollarse en la adolescencia entre los 12 y 18 años

de edad (Beidel, Ferrell, Alfano y Yeganeh, 2001; Faravelli, Zucchi, Vivani, Salmoria y Perone, 2000; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001). Se ha observado que si este trastorno no es detectado y tratado a tiempo puede tener una serie de consecuencias, que podrían padecerse a lo largo de la vida de la persona que sufre TAS (Beidel et al., 2001; Fehm, Pelissolo, Furmark, Wittchen, 2005): peor calidad de vida, peor funcionamiento laboral, académico y social e interferencia en el desarrollo personal.

En cuanto al segundo constructo, éste ha sido discutido durante décadas en Psicología pero no ha recibido apoyo empírico hasta hace pocos años (Bedwell, 2002). Aunque a día de hoy no existe una definición consensuada, diversos autores han sugerido que la IE puede definirse según varias dimensiones: la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer, 2001; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000 a,b; Salovey y Sluyter, 1997; Salovey, Mayer, Caruso y Lopes, 2001).

Pese a la falta de unanimidad en su definición y el reciente interés en este campo, se ha investigado principalmente en tres ámbitos: el de las organizaciones, el de la educación y por último, el de la salud. Con respecto a la aplicación de la IE en el campo de la psicología de las organizaciones, existen numerosos estudios que sugieren la importancia de la IE en el trabajo. Así, se ha comprobado el valor predictivo para el desempeño en el lugar de trabajo, sobretodo en liderazgo, trabajo en equipo y en comunicación (Abraham, 2005; Daus y Ashkanasy, 2005). En el ámbito de la educación se ha encontrado que la IE es un predictor del éxito académico (Mayer et al., 2000b). Es más, se ha observado que cuando hay un incremento en el nivel de IE en niños, se observa un mayor éxito académico y una mejora de sus interacciones sociales (Ulutas y Ömeroglu, 2007). Y por último, en el área de la salud, existen estudios que demuestran que la IE está relacionada negativamente al consumo de alcohol y positivamente relacionado con el tamaño de la red social (Austin, Saklofske y Egan, 2005). Por otra parte, autores como Gohm, Corser y Dalsky (2005); Schutte, Malouff, Thorstein, Bhullar y Rooke

(2007) demostraron que una alta IE está asociada al manejo del estrés. Por su parte, Tsaousis (2005) comprobó que altos niveles de IE estaban asociados tanto a salud general como a salud psicológica.

En el campo del TAS se han encontrado correlaciones entre la IE y el TAS en varios estudios (Díaz-Castela, Espinosa-Fernández, García-López y Muela, 2008; Jacobs et al., 2008; Summerfeld, Kloosterman, Anthony y Parker, 2006). En el estudio de Summerfeld et al., (2006), cuya muestra estaba formada por estudiantes, se encontró correlación entre IE y TAS para población comunitaria. Concretamente se escogieron a 2629 estudiantes de primer año durante tres cursos académicos seguidos de una Universidad de Canadá y los cuestionarios que se utilizaron fueron: Emotional Quotient Inventory Short (EQ-i:S; Bar-On, 2002); Revised UCLA Loneliness Scales (R-UCLA; Russell, Peplau y Cutrona, 1980; Russell, Peplau y Ferguson, 1978), Satisfaction with Life Scale (SWL; Stein y Test 1980), Social Phobia Scale (SPS; Mattick y Clarke, 1998) y Social Interaction Anxiety Scale (SIAS; Mattick y Clarke, 1998).

Por otra parte, Jacobs et al., (2008) encontraron en una muestra de población adulta que el TAS generalizado correlacionaba negativamente con dos dimensiones o habilidades de la IE: la percepción emocional y el uso de las emociones. Utilizaron un total de 28 pacientes adultos diagnosticados con TAS según los criterios del DSM-IV, y utilizando para ello la entrevista diagnóstica GAF. Además, también utilizaron otros cuestionarios como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para evaluar IE, el Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) para medir el TAS, el Beck Anxiety Inventory (BAI) para medir ansiedad y el Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI) (para evaluar la inteligencia de los participantes).

Por último, en el estudio de Díaz-Castela et al., (2008), se ha encontrado, en población comunitaria, que adolescentes con TAS tienen una menor habilidad para comprender y regular sus estados emocionales, y que además, prestan más atención de la debida a sus propias emociones. En este estudio participaron 2827 adolescentes entre 11 y 19 años cursando estudios desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato. Los cuestionarios que utilizaron Díaz-Castela et al., fueron el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24); el Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) compuesto por varias subescalas: FNE (miedo a la evaluación nega-

tiva); SAD-N (ansiedad y evitación ante extraños) SAD-G (ansiedad y evitación ante gente en general) y el Brief Form of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI-B), el cual también evalúa el triple sistema de respuesta del TAS.

Por tanto, según los datos disponibles, hasta el momento parece que las personas que sufren TAS tienen menor puntuación en algunas dimensiones de la IE. De manera más concreta, las personas con este trastorno son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada pero, por el contrario, muestran déficits en comprender y regular correctamente los estados emocionales.

### Objetivos e hipótesis

Únicamente existe un objetivo que es verificar si los adolescentes diagnosticados con TAS, según los criterios del DSM-IV, poseen menor IE. Este objetivo es muy simple debido a la poca investigación que existe sobre este campo.

### Método

#### Muestra

La muestra está compuesta por 123 adolescentes seleccionados de 11 centros de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén y sus alrededores. De los cuales 2 centros eran privados y el resto públicos. Las edades de los adolescentes oscilaban entre los 13 y 18 años, del total de alumnos el 59,5% eran chicas y el 49,5% chicos. Los jóvenes cursaban estudios desde 2º de ESO hasta 2º de Bachillerato.

#### Instrumentos de evaluación

- *Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004): está compuesta por tres subescalas: la primera de ellas, es la subescala de Atención Emocional (8 ítems) (ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), la segunda subescala es Claridad Emocional de sentimientos (8 ítems) (comprender correctamente los estados emocionales) y por último, la subescala de Reparación Emocional (8 ítems) (ser capaz de regular emocionalmente los estados emocionales).
- *Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV Child Version (ADIS-IV-C)* (Silverman y Albano, 1996): Es una entrevista estructurada y está diseñada para evaluar episodios actuales de ansiedad. Permite evaluar 33 trastornos, entre ellos, el

TAS. Aunque su administración es muy larga, es el instrumento de evaluación por elección debido a la información que es capaz de recoger.

#### Procedimiento

Se contactó con los orientadores de todos los Institutos de Secundaria de la ciudad de Jaén, para informarles sobre la posibilidad de realizar el estudio en sus Centros. Una vez confirmada la participación de los centros en la investigación, estudiantes de 2º ciclo de Psicología de la Universidad de Jaén, previamente entrenados en esta prueba, administraron la entrevista ADIS-IV-C a los adolescentes en su mismo contexto escolar. Además los adolescentes seguidamente rellenaron la escala TMMS-24.

#### Resultados

Se realizaron tres ANOVAs para un diseño unifactorial entregrupos (grupo de diagnóstico TAS, grupo no diagnosticado) sobre cada una de las tres variables evaluadas en el TMMS-24: Atención, Claridad y Reparación. Los resultados indican que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las puntuaciones de Atención ( $F_{(1,416)} = 0,236; p=0,628$ ; siendo las medias (y desviaciones típicas) de 26,53 (6,91) para el grupo con diagnóstico TAS y de 26,17 (6,91) para el grupo no diagnosticado), pero sí en las otras dos variables: Claridad ( $F_{(1,403)} = 4,53; p=0,034$ ; siendo las medias (y desviaciones típicas) de 25,46 (5,76) para el grupo con diagnóstico TAS y de 26,83 (5,81) para el grupo no diagnosticado), y Reparación ( $F_{(1,415)} = 6,281; p=0,013$ ; siendo las medias (y desviaciones típicas) de 26,62 (5,37) para el grupo con diagnóstico TAS y de 28,2 (6,02) para el grupo no diagnosticado).

#### Discusión

Este nuevo estudio junto con las investigaciones anteriormente mencionadas muestran que la IE juega un papel en el TAS aunque todavía no se sabe la importancia de este componente tanto en el desarrollo como en el mantenimiento del trastorno. Lo que si se conoce hasta el momento es que las personas con TAS son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada pero tienen dificultades en comprender y regular correctamente los estados emocionales. Además, este es el primer estudio que se ha realizado con adolescentes diagnosticados con TAS, estudios previos únicamente utilizan muestras comunitarias.

Puesto que parece que la IE está involucrada con el TAS creemos que es necesario seguir investigando en este campo con la perspectiva de averiguar si es útil usar este componente para mejorar los tratamientos para la ansiedad social, ya que estamos hablando de un trastorno con alta prevalencia en población adolescente española. En general, podemos aceptar que un mayor autoconocimiento de nuestras emociones, la identificación correcta de las vivencias emocionales de los demás y la regulación de nuestros estados afectivos son habilidades beneficiosas para nuestro bienestar psicológico, ya que nos permiten reducir la ansiedad, nos ayudan a superar situaciones estresantes, nos capacitan para mejorar nuestras relaciones sociales y crecer emocionalmente. Y las personas que sufren TAS cada día sufren situaciones estresantes cuando se tienen que enfrentar a una situación social, algo muy común en nuestra sociedad. Además, carecen de una escasa red de apoyo social por lo que nos anima a continuar investigando en esta línea de investigación.

## Referencias

- Abraham, R. (2005). Emotional intelligence in the workplace: A review and synthesis. In R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 255–270). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (cuarta edición, texto revisado). Washington, DC: APA.
- Austin, E. J., Saklofske, D.H. y Egan, V. (2005). Personality, well-being and Elath correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3): 547-558.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bedwell, S. (2002). *The Emotional Judgment Inventory Manual. Published Technical Manual*, Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Beidel, D.C., Ferrell, C., Alfano, C.A. y Yeganeh, R. (2001). The treatment of childhood social anxiety disorder. *The Psychiatric Clinics of North America*, 24, 831-846.
- Costello, E.J., Egger, H.L. y Angold., A. (2004). *Developmental epidemiology of anxiety disorders*. En T.H. Ollendick y J.S. March (Eds.), *Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (pp. 61-91). New York: Oxford University Press.
- Daus, C. S. y Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453–466.
- Díaz-Castela, M. M., Espinosa-Fernández, García-López y Muela (2008, Septiembre). Inteligencia Emocional en adolescentes con problemas de ansiedad social. Póster presentado en el VII Congreso Internacional de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés, Benidorm.
- Faravelli, C., Zucchi, T., Vivani, B., Salmoria, R. y Perone, A. (2000). Epidemiology of social phobia: a clinical approach. *European Psychiatry*, 15, 17-24.
- Fehm, L., Pelissolo, A., Furmark, T., Wittchen, H-U. (2005). Size and burden of social phobia in Europe. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 453–462.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 91, 751-755.
- Gohm, C. L., Corser, G.C. y Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences* 39(6): 1017-1028.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 91-104.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M., Blair, R. J. R., Charney, D. S., Pine, D. S. y Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1487-1495.
- Mattick, R.P. y Clarke, J.Ch. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 455-470.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition*



- (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Coords.), *Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Olivares, J. (2005). *Programa IAFS. Protocolo para la intervención en adolescentes con fobia social*. Madrid: Pirámide.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Peplau, L.A. y Ferguson, M. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. y Lopes, P. N. (2001). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. En S. J. López, y R. Snyder, (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 243-267). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Silverman, W.K. y Albano, A.M. (1996). *The Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV-Child and Parent Versions*. London: Oxford University Press.
- Stein, L.I. y Test, M.A. (1980). Alternative to mental hospital treatment: I. Conceptual model, treatment program, and clinical evaluation. *Archives of General Psychiatry*, 37: 3, 92-397.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Anthony, M. M. y Parker, J. D. A. (2006). Social Anxiety, Emotional Intelligence and Interpersonal Adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 57-68.
- Tsaousis, I. N., I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*. 21(2): 77-86.
- Ulutas, I. y Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1365-1372.



## Relación entre Inteligencia Emocional, salud percibida y estilos de vida en una muestra de personas jóvenes

Nerea Galdona  
Elena Urdaneta  
Erkuden Aldaz  
Iker Laskibar  
José Javier Yanguas  
*Fundación Ingema*

Cristina Martínez-Taboada  
*Universidad del País Vasco (UPV)*

Ana María Reoyo  
*MAS Innovación Organizacional*

### Resumen

Este estudio analizó la relación entre la Inteligencia Emocional (IE), la Salud Percibida (SP) y el Ejercicio Físico (EF) en una muestra de 159 personas jóvenes. Los participantes cumplieron el protocolo de valoración en el que se incluían: el TMMS-24, la escala SF-36 V.2 Health Survey y un cuestionario creado al efecto sobre el EF. Los resultados indican que existe una diferencia significativa ( $p < 0,05$ ) entre la realización de EF y Atención, al igual que entre realización de EF y Reparación ( $p < 0,01$ ). Respecto a la relación entre IE y SP, la Atención correlaciona negativamente de forma significativa ( $p < 0,01$ ) con Salud Mental, mientras que Claridad y Reparación correlacionan significativamente ( $p < 0,01$ ) con Vitalidad, Salud Mental y Salud General. Los resultados indican la importancia que tiene la Regulación Emocional en aquellos aspectos relacionados con la salud mental y física.

### Palabras Clave

Inteligencia Emocional, Salud Percibida, Estilos de Vida, Ejercicio Físico.

### The Relation between Emotional Intelligence Perceived Health and Lifestyle Factors in a Sample Group of Young Adults

### Abstract

This study assesses the way that Emotional Intelligence is involved in the Perceived health and lifestyle

factors in a young adult group of 159 subjects. Emotional Intelligence was evaluated by the Trait Meta Mood Scale-24, Perceived Health was evaluated by SF-36 Health Survey and physical activity was evaluated by a questionnaire designed specifically for this study. Results showed that physical activity was significantly and negatively ( $p < 0.05$ ) related to attention, however physical activity was positively and significantly ( $p < 0.01$ ) related to mood repair. Furthermore, attention was significantly ( $p < 0.01$ ) and negatively related to mental health. Finally, clarity and repair were positively and significantly ( $p < 0.01$ ) related to vitality, mental health and general health. These findings could suggest the effect of adequate comprehension and management of moods to promote various aspects related to mental health, as well as, physical health.

### Keywords

Emotional Intelligence, Perceived Health, Lifestyles, Physical Activity.

### Introducción

En los últimos años, han sido muchos los estudios que han intentado dar a conocer el papel que juega la Inteligencia Emocional (IE) en la salud (Schutte, Malouff, Thorgeinsson, Bhullar y Rooke, 2007). En las investigaciones llevadas a cabo a este respecto, ha quedado demostrado que la atención a los propios sentimientos se correlaciona positivamente con una mayor sintomatología física, depresión, ansiedad, neuroticismo y represión del pensamiento (Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos, 1999). Por el contrario, la claridad y reparación desempeñan un papel importante en la reducción de los resultados negativos de salud mental o incluso en la disminución de los daños psicofisiológicos a consecuencia del estrés (Edward y Warelow, 2005).

Respecto a los estilos de vida no saludables, el concepto de IE aparece como un elemento clave a la hora de explicar el consumo de sustancias adictivas como el tabaco o el alcohol (Perea y Fernández-Berrocal, 2009). Concretamente, las altas puntuaciones en Reparación Emocional se asocian con una menor tendencia al consumo de alcohol y al tabaco (Tsaousis y Nikolaou, 2005).

No obstante, los beneficios de una buena IE parecen ir más allá de los hábitos de vida no saludables, ya que también se ha encontrado relación entre la IE y los estilos de vida saludables, como es la rea-

lización de Ejercicio Físico (EF) (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera y Queirós, 2006). Así las personas con una alta puntuación en IE presentan una mayor tendencia a realizar ejercicio de manera regular (Saklofske, Austin, Rohr y Andrews, 2009).

Tal y como se ha podido observar a lo largo de esta breve introducción, la relación entre la IE y la salud ha sido ampliamente estudiada, aunque la inmensa mayoría de los estudios se han centrado en aspectos relacionados con la salud mental. De todas maneras, algunas limitaciones de estos estudios hacen referencia a la muestra analizada, donde la mayor parte de la muestra estaba constituida por mujeres y estudiantes universitarios quedando excluidos aquellos que están inmersos en el ámbito laboral (Schutte y cols. 2007).

Tomando como punto de partida las limitaciones citadas, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre la Inteligencia Emocional, la Salud Percibida y el EF en una muestra de personas jóvenes.

## Método

### *Muestra*

La muestra estaba compuesta por 159 jóvenes, con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años ( $\bar{X}$ = 23,58; DT= 2,72), de los cuales el 52% eran mujeres y el 48% hombres. Debido a que los participantes eran tanto estudiantes universitarios (63%) como trabajadores (37%) residentes en Guipúzcoa, el contacto se realizó a través de diferentes empresas y mediante las facultades de Psicología y Empresariales, ubicadas todas ellas en dicha provincia.

A todos los sujetos se les explicó que iban a participar en un estudio de investigación, cuyo objetivo era analizar la influencia de las emociones en la salud. La administración del protocolo de valoración tuvo una duración aproximada de una hora, que en el caso de los jóvenes universitarios se administró de manera grupal y en el de los trabajadores, individualmente. Al finalizar la valoración, se ofreció la posibilidad de obtener un informe con la devolución de los resultados de las pruebas administradas a cada uno de los participantes.

### *Instrumentos*

Los instrumentos de valoración utilizados en este estudio fueron los siguientes:

**Trait Meta Mood Scale -24** (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Para medir la Inteligencia Emocional percibida, se

utilizó la versión reducida del TMMS-48 adaptada al castellano por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala evalúa los aspectos intrapersonales de la Inteligencia Emocional, es decir, cómo cree la persona que son sus habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales. Consta de 24 ítems y contiene tres dimensiones clave de la Inteligencia Emocional. La Atención informa acerca del grado en el que las personas consideran que prestan atención a sus sentimientos, la Claridad evalúa cómo creen las personas que comprenden sus propios sentimientos y la Reparación refiere la capacidad que los sujetos consideran tener para interrumpir las emociones negativas y prolongar las positivas.

**SF-36 Health Survey** (Ware, 2000). Para medir la percepción que los sujetos tienen de su salud, se ha utilizado la versión española del cuestionario de salud SF-36 en su versión 2.0. En estudios españoles, el SF-36 ha mostrado una buena discriminación y aporta suficiente evidencia sobre su fiabilidad, validez y sensibilidad. Además estos resultados son consistentes con el instrumento original, lo que demuestra que la versión española es equivalente (Vilagut et al., 2005). Este cuestionario consta de 36 ítems que informan de estados subjetivos, tanto positivos como negativos, de la Salud Física y del Bienestar Emocional, identificando ocho factores que corresponden a dos dimensiones: Dimensión Mental (DM) y Dimensión Física (DF). La DF se compone de las dimensiones Función Física, Rol Físico, Dolor Corporal y Salud General y la DM de las dimensiones Vitalidad, Función Social, Rol Emocional y Salud Mental.

En relación a los estilos de vida, para conocer el hábito de las personas con respecto al Ejercicio Físico, se les preguntó si acostumbraban o no a realizar ejercicio de manera regular y con cuánta frecuencia, entendiéndose por actividad física la práctica de una actividad deportiva, con una frecuencia mínima semanal.

## Resultados

### *Resultados Descriptivos*

Con el fin de comparar las puntuaciones obtenidas por la muestra en IE respecto a los valores referenciales de la población española, se calcularon las puntuaciones medias según el sexo.

De esta manera, se pudo comprobar que los resultados medios obtenidos tanto por los hombres

**Tabla 1. Puntuaciones medias obtenidas en Inteligencia Emocional por la muestra de Jóvenes.**

COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	HOMBRES		MUJERES	
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Atención Emocional	23,62	6,12	27,23	6,28
Claridad Emocional	27,90	7,02	27,23	6,95
Reparación Emocional	26,62	6,24	24,51	6,65

**Tabla 2. Puntuaciones descriptivas del SF-36 en jóvenes.**

DIMENSIONES SF-36	20 - <25 años				≥ 25 - 30 años			
	HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Función Física	97,94	4,24	96,10	6,22	98,15	4,25	96,07	5,25
Vitalidad	63,30	12,83	58,08	16,93	69,57	14,17	66,96	13,74
Rol Físico	88,30	16,29	87,95	16,98	88,15	17,60	88,39	21,20
Rol Emocional	86,71	17,06	83,42	20,53	93,38	13,29	83,89	22,03
Función Social	87,50	15,96	83,82	21,05	94,07	13,85	85,71	23,44
Dolor Corporal	80,61	17,79	74,17	21,83	81,57	24,67	76,18	19,41
Salud Mental	72,05	14,49	64,92	18,17	77,89	13,38	76,42	11,16
Salud General	71,15	15,02	70,29	16,79	77,76	13,78	69,28	20,36
<b>Dimensión Física</b>	<b>84,50</b>	<b>9,49</b>	<b>82,37</b>	<b>10,81</b>	<b>86,41</b>	<b>11,57</b>	<b>82,48</b>	<b>12,41</b>
<b>Dimensión Mental</b>	<b>77,39</b>	<b>11,64</b>	<b>72,54</b>	<b>16,09</b>	<b>84,10</b>	<b>7,93</b>	<b>78,25</b>	<b>14,85</b>

como por las mujeres de este estudio, se encuentran en un nivel adecuado de Atención, Claridad y Reparación Emocional.

Con el fin de interpretar los resultados obtenidos en salud autoinformada, se han utilizado las normas de referencia de la versión española del SF-36 V.2 (Alonso, Regidor, Barrio, Prieto, Rodríguez y De la Fuente de Hoz, 1998). A continuación se detallan las puntuaciones obtenidas en el grupo de edad analizado, según las normas definidas previamente:

En el grupo de 20 a menores de 25 años, se ha obtenido una puntuación superior a los valores referenciales de la población española en la dimensión Función Física. Sin embargo, en las dimensiones Dolor Corporal, Salud General, Vitalidad, Función Social y Salud Mental, las puntuaciones obtenidas han sido inferiores a los valores de referencia.

En el caso de las personas de 25 a 30 años, además de la Función Física se ha obtenido una

puntuación superior en la dimensión Salud Mental. Al igual que en el anterior grupo de edad, las dimensiones Dolor Corporal, Salud General, Vitalidad y Función Social han obtenido puntuaciones inferiores a los valores normativos.

#### *Análisis de Relaciones Bivariantes:*

##### *Coefficientes de Correlación*

A fin de analizar la relación existente entre la Inteligencia Emocional (IE) y la Salud Percibida, se llevó a cabo la prueba de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos por la muestra (N=159) indican que la Salud Percibida, en su Dimensión Física, correlaciona significativamente y de forma positiva con la Reparación ( $r=0,21$ ,  $p<0,01$ ), mientras que la Dimensión Mental correlaciona de manera significativa y positiva con la Claridad ( $r=0,27$ ,  $p<0,01$ ) y Reparación ( $r=0,30$ ,  $p>0,01$ ) y significativamente pero de forma negativa con Atención ( $r=-0,24$ ,  $p<0,01$ ).

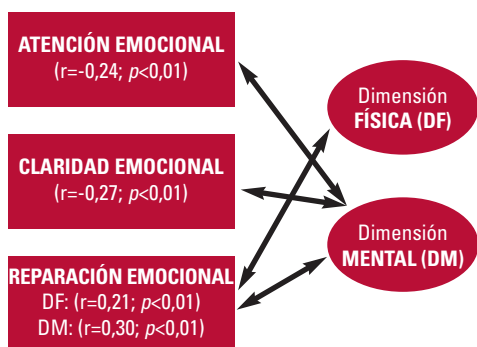


Figura 1. Coeficientes de correlación de Pearson de la Inteligencia Emocional y la Salud Percibida.

### Diferencia de medias: Prueba Test T

Con el fin de comprobar si existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en IE dependiendo del EF, se realizó la prueba t de Student, encontrando diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la Atención Emocional ( $t(157) = 1,98; p < 0,05$ ) y Regulación Emocional ( $t(157) = -2,45; p < 0,01$ ), es decir, aquellas personas que realizan EF obtienen una menor puntuación media en Atención y una mayor puntuación media en Reparación que aquellas personas que no realizan ningún tipo de EF. Sin embargo, no se ha encontrado diferencias significativas en Claridad ( $t(157) = -0,50; p > 0,05$ ) dependiendo de la variable EF.

A la hora de analizar la relación entre la Salud Percibida y el EF, se observa una diferencia significativa en la puntuación relativa a la Dimensión Mental ( $t(157) = -2,03; p < 0,05$ ), mientras que no se han observado diferencias significativas en la Dimensión Física ( $t(157) = -1,58; p > 0,05$ ) dependiendo del EF.

### Conclusiones y Discusión

Según los resultados obtenidos en esta investigación, existe una relación entre IE y Salud Percibida, aunque esta asociación es más estrecha en el caso de la Dimensión Mental (DM). Los tres componentes de la IE estaban relacionados con la DM, concretamente, la relación entre los componentes de Reparación y Claridad y la DM es positiva, mientras que en el caso de la Atención se observa una relación negativa. Estos resultados concuerdan con los obtenidos previamente por Extremera y Fernández-Berrocal (2006), quienes con sus estudios han demostrado que las altas puntuaciones en Atención Emocional correlacionan con mayor sintomatología

depresiva y ansiosa y con menores puntuaciones en Rol Emocional, Función Social y Salud Mental.

Además de la relación entre la IE y la DM, en este estudio se ha encontrado una relación entre la Reparación Emocional y la Dimensión Física (DF) de la Salud Percibida, de tal manera que las personas que mejor reparan sus estados emocionales tienen una mejor percepción de su Salud Física.

Respecto a la relación entre la IE y el Ejercicio Físico (EF), se han encontrado diferencias en las dimensiones Atención y Reparación dependiendo de la realización de EF. Las personas que no realizan ejercicio obtienen puntuaciones más altas en Atención que las personas que lo practican, mientras que son las personas físicamente más activas las que obtienen puntuaciones más altas en Reparación. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Fernández-Berrocal et al., (2006) quienes han destacado que la realización del EF de forma regular beneficia tanto el funcionamiento emocional como el psicológico, siendo un factor protector ante el deterioro de habilidades emocionales. Asimismo, favorece la aparición de estados emocionales positivos y reduce la frecuencia del afecto negativo (Moo-Estrella, Perez-Benitez, Solis-Rodriguez y Arankowsky-Sandoval, 2005).

Respecto a la Reparación, son muchos los estudios que evidencian el efecto protector de esta dimensión frente a los comportamientos de riesgo para la salud como la tendencia a fumar o al consumo de alcohol, y por ende, parece lógico pensar que ese mismo efecto protector actúa como mediador en la realización de EF. La literatura científica plantea una doble explicación a este fenómeno, ya que por un lado, el EF como tal, se asocia con la mejora del estado de ánimo positivo y la reducción del estado de ánimo negativo, por lo que las personas que realizan EF con regularidad repararían mejor sus emociones (Penedo y Dahn, 2005), a la vez que las personas que mejor reparan sus emociones tenderán a realizar EF con mayor regularidad que las que no lo realizan, porque utilizarían el EF como un mecanismo para promover y prolongar las emociones positivas (Saklofske, Austin, Galloway y Davison, 2009).

Finalmente, en lo que a las variables Salud Percibida y EF se refiere, en este estudio se han encontrado diferencias de medias en la DM con respecto a la realización de EF, no así en la DF. Diferentes estudios revelan que la práctica regular de

actividad física produce beneficios tanto físicos como psicológicos en sus practicantes, aunque la dificultad para desarrollar estudios causa-efecto, hace que los efectos del ejercicio sobre la salud física estén mejor establecidos que sobre el bienestar psicológico (Jimenez, Martinez, Miró y Sánchez, 2008). Pese a ello, algunas investigaciones de tipo meta-analítico han encontrado efectos significativos de la práctica de actividad física sobre el bienestar psicológico (Netz, Wu, Becker y Tenenbaum, 2005).

Estos resultados indican la importancia que tiene la Regulación Emocional en aquellos aspectos relacionados con la salud mental y física, razón por la cual los programas dirigidos a la promoción de la salud deberían incluir contenidos relacionados con el funcionamiento emocional para la prevención de problemas tanto físicos como psicológicos futuros. Asimismo, se identifica la necesidad de dirigir este tipo de programas a niños y jóvenes, debido a la importancia de estas etapas evolutivas en la consolidación de las estructuras de funcionamiento psicosocial.

## Referencias

- Alonso, J., Regidor, E., Barrio, G., Prieto, L., Rodríguez, C., y De la Fuente de Hoz, L. (1998). Valores poblacionales de referencia de la versión española del cuestionario de salud SF-36. *Medicina Clínica*, *111*(11), 410-416.
- Edward, K., y Warelow, P. (2005). Resilience: when coping is emotionally intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, *11*, 101-102.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *the Spanish Journal of Psychology*, *9*(1), 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Alcalde, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Bulletin of Kharkov State University*, *439*(1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*, 751-755.
- Jiménez, M., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *8*(1), 185-202.
- Moo-Estrella, J., Pérez-Benítez, H., Solís-Rodríguez, F., y Arankowsky-Sandoval, G. (2005). Evaluation of depressive symptoms and sleep alterations in college students. *Archives of Medical Research*, *36*, 393-398.
- Netz, Y., Wu, M., Becker, B., y Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies *Psychology and Aging*, *20*, 272-284.
- Penedo, F., y Dahn, J. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in Psychiatry*, *18*, 189-193.
- Perea, J., y Fernández-Berrocal, P. (2009). Relación entre inteligencia emocional con tabaco y otras sustancias adictivas In F. M. Botín (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (pp. 123-127). Santander.
- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Queirós, P. (2006). Actividad Física en la tercera edad: análisis de sus relaciones con la inteligencia emocional percibida y los estilos de respuesta a la depresión. *Ansiedad y Estrés*, *12*, 293-303.
- Saklofske, D., Austin, E., Galloway, J., y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, *42*, 491-502.
- Saklofske, D., Austin, E., Rohr, B., y Andrews, J. (2009). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, *12*, 937-948.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. In I. J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorgeirsson, E., Bhullar, N., y Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *42*, 921-933.

- Tsaousis, I., y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health, 21*, 77-86.
- Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G. y Quintana, J. (2005). El cuestionario de salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gaceta Sanitaria, 19*(2), 135-150.
- Ware, J. (2000). SF-36 health Survey update. *Spine, 25*, 3130-3139.



## La Inteligencia Emocional y otras variables psicológicas como variables predictoras del afecto positivo en personas adultas

Nerea Galdona  
Itziar Etxeberria  
Ainhoa Iglesias  
Elizabette Barbero  
José Javier Yanguas  
Elena Urdaneta  
*Fundación Ingema*

Cristina Martínez-Taboada  
*Universidad del País Vasco*

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el valor predictivo de la Inteligencia Emocional y otras variables psicológicas en el Afecto Positivo en una muestra de 102 personas adultas cuyo rango de edad es entre 50-65 años. Los participantes fueron evaluados mediante los siguientes instrumentos: el cuestionario TMMS-24, PANAS, versión abreviada del Cope Inventory, el cuestionario Duke-UNC-11 y NEO-FFI. Los resultados obtenidos indican una asociación significativa ( $F(3, 85) = 19,12, p < 0,00$ ) cuando  $R^2 = 0,40$ . Las variables que mejor predicen el Afecto Positivo son la Reparación Emocional ( $b = 0,44, p < 0,01$ ), el rasgo de Personalidad "Apertura" ( $b = 0,32, p < 0,01$ ), y los Estilos de Afrontamiento emocionales activos ( $b = 0,22, p < 0,05$ ). Estos resultados concuerdan con otros estudios que relacionan la Inteligencia Emocional con los afectos.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Afecto Positivo, Rasgos de Personalidad, Estilos de Afrontamiento, Personas Adultas

### Emotional Intelligence and other Psychological Factors as Predictors of Positive Affect among Middle-aged Adult Groups

### Abstract

The aim of this study is to analyze the predictive value of Emotional Intelligence and other psychological variables in Positive Affect in a sample of 102 adults whose age range is between 50-65 years. The

following measures were administered: Trait Meta Mood Scale-24, PANAS, BRIEF-COPE Inventory, Duke UNC-11 and NEO-FFI. A Multiple linear regression was calculated to predict positive affect and a significant regression equation was found ( $F(3, 85) = 19,12, p < 0,00$ ), with an  $R^2 = 0,40$ . The factors that predict the positive affect are: mood repair ( $b = 0,44, p < 0,01$ ), openness ( $b = 0,32, p < 0,01$ ) and emotional active coping responses ( $b = 0,22, p < 0,05$ ). We found that emotional intelligence predicted a higher amount of variance in positive affect than personality traits and coping style. Empirical evidence comes from research suggesting that there is a relationship between emotional intelligence and positive and negative affect.

### Keywords

Emotional Intelligence, Positive Affect, Personality Trait, Coping Styles, Adults

### Introducción

Diferentes investigaciones apuntan que la percepción de Bienestar y Apoyo Social, las estrategias utilizadas para afrontar los problemas, la Personalidad, la Autoestima y la Capacidad de Control son aspectos importantes para un envejecimiento exitoso y saludable (Gayoso, 2004). Así mismo, el Bienestar Subjetivo está asociado a un envejecimiento más saludable (García, 1997) y es un indicador de salud mental (Anguas, 1997).

El Bienestar Subjetivo se compone de tres factores: Afecto Positivo, Afecto Negativo y Satisfacción con la Vida. Han sido numerosos los trabajos que han pretendido encontrar la relación que guarda el Bienestar con otras variables, entre los que se destacan:

- **Inteligencia Emocional:** Dawda y Hart (2000) encontraron que las personas con un índice elevado en IE mostraron menores niveles de afectividad negativa y mayores niveles de afectividad positiva.
- Dentro de las características individuales relacionadas con el Bienestar Subjetivo, **los rasgos de Personalidad** ocupan un lugar destacado. Los factores de personalidad que tienen una mayor influencia sobre el Bienestar Emocional son: Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad (Clark y Watson, 1999).
- La utilización de **Estrategias de Afrontamiento** emocionales activas y el **Apoyo Social** están

asociados a una mayor regulación emocional y una mayor frecuencia de emociones positivas y a una menor frecuencia de las negativas (Carstensen y Mayer, 2000).

Asimismo, son numerosos los estudios que señalan que el afecto positivo tiene un efecto protector ante la salud, considerando que la salud es algo más que la ausencia de enfermedad y que las emociones positivas son también algo más que la ausencia de emociones negativas. Por lo tanto, es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir la intensidad y duración de las mismas y también alcanzar niveles elevados de Bienestar Subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005)

De los estudios revisados se concluye que las emociones positivas tienen un papel importante en el cuidado de la salud y en el logro de estados subjetivos de bienestar durante todo el ciclo vital aunque especialmente según se avanza en la edad, etapa en la que las probabilidades de enfermedad y discapacidad aumentan y la Calidad de Vida de los años que quedan por vivir y su promoción es fundamental.

Con el fin de aumentar el conocimiento sobre los procesos y constructos psicológicos asociados al Afecto Positivo en la edad adulta, se plantea el siguiente estudio que tiene como objetivo específico analizar el valor predictivo de Inteligencia Emocional y otras variables psicológicas en la frecuencia del Afecto Positivo en una muestra de personas adultas.

## Método

### Participantes

La muestra de este estudio estaba compuesta por 102 personas de un rango de edad entre 50 y 65 años. El contacto se realizó mediante diferentes empresas, asociaciones y hogares de jubilados situados en la provincia de Guipúzcoa. La administración del protocolo de valoración fue individual y se realizó en una sola sesión cuya duración tuvo un promedio de una hora y media.

### Instrumentos

Para obtener información sobre las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel educativo y estado civil) se utilizó un cuestionario creado al efecto.

Con el fin de valorar la Inteligencia Emocional, se ha utilizado una versión reducida del Trait Meta Mood Scale -TMMS-48- (Salovey, Mayer,

Goldman, Turvey y Palfai, 1995). El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es un autoinforme constituido por 24 ítems que proporciona información sobre 3 factores: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Por otro lado, para evaluar el afecto positivo se utilizó la versión original del "Positive and negative affect Schedule" (PANAS) (Watson, Clark y Tellegen, 1988) que consta de 20 ítems, 10 que evalúan afectos positivos y los otros 10 ítems evalúan los afectos negativos.

Para evaluar los rasgos de personalidad se utilizó el Inventario de personalidad NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992). Este instrumento permite obtener puntuaciones en 30 facetas de 8 ítems cada una, que a la vez se agrupan en 5 dominios: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad.

Los estilos de afrontamiento se evaluaron mediante la *Escala Multidimensional de Evaluación de los Estilos de Afrontamiento* –versión abreviada– (BRIEF-COPE) (Carver, 1997, adaptación española de Crespo y Cruzado, 1997), cuyas propiedades psicométricas muestran buenos índices de consistencia interna, validez y fiabilidad test-retest.

La recolección de datos sobre el apoyo social percibido se llevó a cabo mediante el cuestionario Duke-UNC-11 validado y adaptado a nuestro medio (Bellón, Delgado, Luna del Castillo y Lardelli, 1996). Se trata de un instrumento autoadministrado de 11 ítems que evalúa el apoyo social funcional o cualitativo percibido.

## Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas de la muestra constituida por 102 personas y los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Con el fin de conocer la relación existente entre el Afecto Positivo, Inteligencia Emocional, Estilos de Afrontamiento, Apoyo Social y rasgos de Personalidad se ha utilizado el método de correlación bivariada de Pearson, obteniendo las siguientes correlaciones significativas entre el Afecto Positivo y Claridad emocional ( $r = 0,34, p < 0,01$ ), Reparación emocional ( $r = 0,497, P < 0,01$ ); el Apoyo Social ( $r = 0,26, p < 0,01$ ); con los tres Estilos de Afrontamiento activos: Conductual ( $r = 0,28, p < 0,01$ ), Cognitivo ( $r = 0,29, p < 0,01$ ) y Emocional ( $r = 0,22, p < 0,05$ ); y con tres rasgos de Personalidad:

**Tabla 1. Variables sociodemográficas de la muestra.**

	VARIABLES	PORCENTAJE
<b>Género</b>	Mujeres	60%
	Hombres	40%
<b>Educación</b>	Primario	57%
	Superiores	42%
<b>Trabajo</b>	Activos	49%
	Jubilados	25%
	Prejubilados	16%
	Nunca han tenido un trabajo remunerado	10%
<b>Estado civil</b>	Casados	75%
	Solteros	10%
	Divorciados	5%

Extraversión ( $r = 0,46, p < 0,01$ ), Apertura ( $r = 0,34, p < 0,01$ ) y Responsabilidad ( $r = 0,37, p < 0,01$ ); y correlaciona negativamente pero significativamente con el rasgo de Neuroticismo ( $r = -0,24, p < 0,05$ ).

A la hora de analizar las variables que predicen el Afecto Positivo se realizó una regresión lineal con el método de pasos sucesivos. Siendo la variable dependiente el Afecto Positivo y las variables independientes la Inteligencia Emocional, los Estilos de Afrontamiento, el Apoyo Social y los Rasgos de Personalidad. Los resultados obtenidos indican una asociación significativa ( $F(3, 85) = 19,12, p < 0,00$ ), cuando  $R^2 = 0,40$ . Las variables que mejor predicen el Afecto Positivo son: Reparación ( $b = 0,44, p < 0,01$ ), el rasgo de personalidad "Apertura" ( $b = 0,32, p < 0,01$ ) y los Estilos de Afrontamiento Emocionales Activos ( $b = 0,22, p < 0,05$ ), quedando todas las demás variables excluidas. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla.

## Conclusiones y discusión

En base a las fuentes iniciales de este estudio, el primer objetivo es conocer el tipo de relación existente entre el Afecto Positivo y las variables Inteligencia Emocional, rasgos de Personalidad, Estilos de Afrontamiento y Apoyo Social.

Según los resultados mostrados existe una relación entre el Afecto Positivo y dos de los tres factores de la Inteligencia Emocional (IE), claridad emocional y reparación emocional. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Dawda y Hart (2000).

Asimismo, se observa una relación entre el Afecto Positivo y los rasgos de Personalidad Extraversión, Neuroticismo y Apertura. En el caso de la Extraversión y Apertura, la relación es positiva mientras que en el caso del rasgo de Neuroticismo la relación es negativa. A este respecto, el estudio realizado por González, Moreno, Garrosa y Peñacoba (2005) apunta que el factor de Neuroticismo es el rasgo que más relación tiene con el Afecto Negativo, mientras que la Extraversión tiene una relación directa sobre el Afecto Positivo. Finalmente, el rasgo de Apertura, se asocia tanto a la frecuencia del Afecto Positivo como Negativo.

Otros factores asociados a la frecuencia del Afecto Positivo son los Estilos de Afrontamiento activos y el Apoyo Social. Por lo que las personas que suelen utilizar Estilos de Afrontamientos activos así como las personas que perciben tener un buen Apoyo Social tienen una mayor frecuencia de Afecto Positivo. En relación a esta última variable cabe destacar que otros estudios avalan estos mismos resultados (Diener y Oishi, 2005).

Para profundizar en los resultados obtenidos, se ha realizado una regresión lineal para cono-

**Tabla 2. Análisis de regresión. Afecto positivo.**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	sig
		B	ERROR ESTÁNDAR	BETA		
1	Constante	17,69	2,35		7,52	0,00
	Reparación emocional	0,44	0,08	0,48	5,14	0,00
2	Constante	10,37	2,83		3,65	0,00
	Reparación emocional	0,38	0,08	0,42	4,76	0,00
	Rasgo de personalidad "Apertura"	0,33	0,08	0,35	3,99	0,00
3	Constante	7,51	2,95		2,54	0,01
	Reparación emocional	0,40	0,07	0,43	5,10	0,00
	Rasgo de personalidad "Apertura"	0,30	0,08	0,32	3,73	0,00
	Estilo de afrontamiento emocional activo	0,96	0,36	0,22	2,64	0,01

cer hasta que punto las variables que están relacionadas con el Afecto Positivo predicen la frecuencia de este tipo de afecto. En este estudio se ha observado que las variables psicológicas que mejor predicen el Afecto Positivo son la Reparación Emocional, la Apertura y los Estilos de Afrontamiento emocionales activos. El componente Reparación está asociado a la capacidad de reparar emociones negativas y prolongar las positivas, por lo que una buena percepción en relación a la capacidad que tenemos para regular las emociones influye en la frecuencia del afecto positivo. Asimismo, según algunos estudios la habilidad de regular las emociones mejora según se avanza en la edad, factor que favorece a su vez la aparición de este tipo de afectos (Carstensen, Fung y Charles, 2003).

Otra variable con influencia directa sobre el Afecto Positivo es el Estilo de Afrontamiento. Según se avanza en la edad, las personas nos enfrentamos menos a situaciones que requieren de un afrontamiento centrado en la solución de problemas, mientras que afrontamos más situaciones que requieren de Estilos de Afrontamiento Emocionales. Estos cambios que se dan a lo largo del ciclo vital en la naturaleza de las situaciones a las que nos enfrentamos va acompañado de una mayor utilización de estilos de afrontamiento emocionales activos (Blanchard-Fields, Chen y Norris, 1997).

Otro factor que influye en el funcionamiento emocional son los rasgos de Personalidad. En este estudio, se observa que el rasgo de Apertura influye en la frecuencia del Afecto Positivo. Las personas que puntúan alto en Apertura son descritas como imaginativas, sensibles, independientes en su pensamiento, tolerantes a la ambigüedad, y abiertas a nuevas ideas y experiencias (Costa et al., 1992). La apertura a la experiencia, es tal vez la dimensión actualmente más controvertida y menos estudiada y comprendida por los investigadores (Griffin y Hersketh, 2004).

Una de las líneas de mayor interés para la psicología es analizar las diferencias asociadas a la edad en el funcionamiento psicológico, aunque la mayoría de los trabajos realizados en este ámbito se han centrado en el funcionamiento cognitivo y psicosocial, dejando de lado los aspectos más relacionados con el funcionamiento emocional. Es por ello, que se detecta la necesidad de investigar en el campo de las emociones y en la capacidad de regularlas, con el fin de comprender el comportamiento de las personas, así como su adaptación a lo largo del

ciclo vital (Charles y Carstensen 2007). Asimismo, la Regulación emocional es un factor clave que tiene una influencia fundamental en el Bienestar Subjetivo y en la Salud tanto física como mental.

Finalmente, señalar la relevancia de estos datos respecto a futuros programas de intervención dirigidos a personas adultas. Nuestros datos muestran la relevancia de impulsar aquellos aspectos relacionados con la Reparación Emocional y los Estilos de Afrontamiento a la hora de intervenir en el Bienestar y más concretamente en el Afecto Positivo. En este sentido, una adecuada educación emocional es de gran importancia para mejorar la Calidad de Vida y como factor protector ante problemas no sólo psicológicos sino también físicos que pueden aparecer a lo largo de la vida.

## Referencias

- Anguas, A. (1997). *El significado del Bienestar Subjetivo, su valoración en México*. Tesis de maestría en psicología social. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bellón, J., Delgado, A., Luna del Castillo, J. y Lardelli, R. (1996). Validez y habilidad del cuestionario de apoyo social funcional Duke-UNC-11. *Atención Primaria*, 18, 153-163.
- Blanchard-Fields, F., Chen, Y. y Norris, L. (1997). Everyday problem solving across the adult life span: Influence of domain specificity and cognitive appraisal. *Psychology and Aging*, 12(4), 684-693.
- Carstensen, L., y Mayer, U. (2000). Emotional experience in every day life across the adult life span. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79, 644-655.
- Carstensen, L., Fung, H. y Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27(2), 103-123.
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long. Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Charles, S. y Carstensen, L. (2007). *Emotion regulation and aging*. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Clark, L. y Watson, D. (1999). *Temperament: a new paradigm for trait psychology*. En *Handbook of*

- Personality: Theory and research (pp.399-423). New York: Guilford Press.
- Costa, P. y McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crespo, M. y Cruzado, J. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del Cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Diener, E. y Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16, 162-167.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- García, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Gayoso, M. (2004). Epidemiología y clínica. En P. Gil y M. Martín (Eds). *Guía de buena práctica clínica en geriatría. Depresión y ansiedad* (pp. 13-32). Madrid: Sociedad Española de Geriatría y Gerontología.
- González, J., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y Peñacoba, C. (2005). Personality and subjective well-being: big five correlatos and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38, 1561-1569.
- Griffin, B. y Hesketh, B. (2004). Why Openness to experience is not a good predictor of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 12 (3), 243-251.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Watson, D., Clark, L., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.



## Inteligencia Emocional en cuidadores de enfermos con Alzheimer: asociación con estrategias de afrontamiento, satisfacción con el cuidado y salud

Nerea Galdona  
Itziar Etxeberria  
Elena Urdaneta  
José Javier Yanguas  
Álvaro García  
Ainhoa Iglesias  
*Fundación Ingema*

### Resumen

El proceso de cuidado de una persona con enfermedad de Alzheimer puede ser largo y generador de gran estrés psicológico y físico. Los estudios que han analizado la influencia de la Inteligencia Emocional (IE) en la salud señalan que tiene un efecto protector ante el estrés, la salud psicológica y la salud física.

### Objetivo

Analizar la relación entre inteligencia emocional y diversas variables mediadoras y consecuencias del cuidado ampliamente estudiadas en la bibliografía científica sobre cuidadores informales.

### Método

Participaron en el estudio 52 cuidadores de enfermos con Alzheimer no institucionalizados. Los cuidadores fueron evaluados con los siguientes instrumentos de medida: Escala TMMS-24, Ces-D Scale, Cuestionario de sobrecarga, Satisfacción con el cuidado y COPE Scale. Asimismo, se les realizó una extracción de sangre para analizar niveles de IL-6.

### Resultados

Se observó una asociación negativa entre los niveles de atención emocional y la satisfacción con el cuidado [ $r(51)=-0,277$ ;  $p=0,049$ ] y entre la reparación emocional y los niveles de IL-6 [ $r(51)=-0,344$ ;  $p=0,013$ ]. Por último, se halló una asociación positiva entre la claridad emocional y el afrontamiento centrado en los problemas [ $r(51)=0,308$ ;  $p=0,028$ ].

### Conclusiones

Estos resultados deberían considerarse a la hora de diseñar programas de intervención que van dirigidos a este colectivo.

### Palabras clave

Cuidadores Informales, Inteligencia Emocional, Salud.

### Emotional Intelligence in Alzheimer's caregivers: associations with coping strategies, satisfaction with care and health.

### Abstract

The care giving process of an Alzheimer's patient can be hard and one that generates, psychological and physical distress. The studies that have researched the association between emotional intelligence and health have shown that emotional intelligence plays a moderator role in the psychological and physical health.

### Goal

The aim of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence and variables related to the care giving stress model broadly studied in the scientific literature related to Alzheimer's caregivers.

### Method

52 community dwelling Alzheimer's caregivers were enrolled. The following measures were administered: TMMS-24 Scale, Ces-D Scale for measuring depression levels, Burden Index, Satisfaction with care giving and COPE Scale. Each participant was required to undergo a blood test for analyzing IL-6.

### Results

A negative association was observed between attention focused on emotions and satisfaction with care giving [ $r(51)=-0,277$ ;  $p=0,049$ ] and regulation skills and IL-6 levels [ $r(51)=-0,344$ ;  $p=0,013$ ]. Finally, a positive association was found between problem solving skills and clarity of emotions [ $r(51)=0,308$ ;  $p=0,028$ ].

### Conclusions

The results from this study should be taken into account when developing intervention programmes for Alzheimer's caregivers

**Keywords**

Informal Caregivers, Emotional Intelligence, Health

**Introducción**

El proceso de cuidado de una persona con enfermedad de Alzheimer puede llegar a ser un proceso largo con incontables consecuencias en la salud psíquica y física de los cuidadores (Zarit y Femia, 2008).

La gran mayoría de artículos publicados en el ámbito del cuidado informal de las personas mayores con demencia se han centrado en analizar y tratar de explicar porqué se producen las consecuencias negativas del cuidado. Recientemente, una línea de investigación viene estudiando, además de las consecuencias negativas del proceso de cuidado, el efecto moderador que tienen las emociones en las consecuencias del cuidado, es decir, en la salud física y psíquica de los cuidadores.

Estas investigaciones se han centrado básicamente en analizar los beneficios que aporta el proceso de cuidado al cuidador y poder contemplar con una visión más global todo el proceso de cuidado de una persona mayor con demencia (Kramer, 1997). Estos trabajos han señalado que los cuidadores que manifiestan tener más emociones positivas presentan índices menores de depresión y sobrecarga y una mejor salud percibida (Cohen, Colantonio y Vernich, 2002), al tiempo que una mayor satisfacción con el cuidado (Pinquart y Sorensen, 2004).

Sin embargo, son escasas las investigaciones que han centrado su tema de estudio en analizar la inteligencia emocional en este colectivo (Etxeberria et al., en prensa), así como su relación con marcadores biológicos. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997) la Inteligencia Emocional (IE) se define como el resultado de una interacción adaptativa entre emoción y cognición que incluye la habilidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y la capacidad para detectar e interpretar las emociones en los demás. Actualmente existen una gran cantidad de investigaciones que han analizado el papel de la IE en variables relacionadas con el bienestar así como en la salud. En el caso de la salud, algunas investigaciones apuntan que la IE tiene un papel moderador en los efectos negativos del estrés y en la salud física (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002).

Sin embargo, siguen siendo casi inexistentes los estudios que han abordado el tema de la inteli-

gencia emocional en cuidadores de enfermos de Alzheimer, y es éste precisamente el objetivo del presente trabajo, estudiar la relación entre inteligencia emocional y la salud (física y mental) de los cuidadores, sobrecarga, estrategias de afrontamiento y satisfacción con el cuidado.

**Método****Participantes**

Con el fin de reclutar a los participantes se contactó con las Asociaciones de enfermos de Alzheimer de Guipúzcoa (AFAGI), y Navarra (AFAN), así como con Servicios Sociales de diversos municipios de la provincia de Guipúzcoa. En un primer momento el contacto con los cuidadores se realizó telefónicamente y completaron el estudio 52 cuidadores informales de enfermos de Alzheimer residentes en la comunidad. Los datos sociodemográficos de la muestra y algunos datos relativos a las características del cuidado se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Características descriptivas de los cuidadores.**

<b>Edad</b>	Media	54,84
	DT	12,45
	Intervalo	28-88
<b>Sexo (%)</b>	Mujer	78,4
	Hombre	21,6
<b>Parentesco (%)</b>	Esposo/a	37,8
	Hijo/a	59,4
	Otro	2,7
<b>Estado Civil (%)</b>	Soltero	25,5
	Casado	66,7
	Divorciado	5,9
	Viudo	2
<b>Nivel Educativo (%)</b>	Primaria	43,1
	Secundaria/ Formación profesional	23,6
	Estudios universitarios	31,4
<b>Trabaja (%)</b>	Sí	52,9
	No	47,1
<b>Tiempo cuidando (años) (%)</b>	Media	4,94
	DT	3,52
<b>Horas al cuidado (diarias)</b>	Sí	52,9
	No	47,1
<b>Recepción de ayuda informal (%)</b>	Sí	49
	No	51
<b>Recepción de ayuda formal (%)</b>	Sí	62,7
	No	37,3



Todos los cuidadores fueron evaluados mediante entrevista individual por un licenciado en psicología en las oficinas pertenecientes a Fundación Ingema en San Sebastián. La duración media de cada una de las evaluaciones fue de una hora y media. El protocolo de evaluación incluía la valoración de variables relevantes en la investigación con cuidadores asociadas al modelo de estrés de Pearlin (Pearlin, Mullan, Semple y Skaff, 1990). Las variables evaluadas incluían variables contexto, estresores subjetivos, variables moduladoras, y consecuencias del cuidado.

Asimismo se realizó una extracción de sangre en ayunas a los cuidadores para recoger muestras de sangre y poder así analizar los niveles de interleukina 6 (IL-6). La extracción se realizó en el laboratorio del Hospital Bermingham de Fundación Matia en San Sebastián y fue realizada por una enfermera.

#### Instrumentos

- *Variables contexto.* Se evaluaron las siguientes variables sociodemográficas: edad, sexo, relación de parentesco con la persona cuidada, el nivel educativo y si el cuidador estaba activo laboralmente. Con respecto a las variables relacionadas con el cuidado se contemplaron los años dedicados al cuidado, las horas diarias dedicadas al cuidado y la recepción de ayuda formal e informal.

#### Estresores subjetivos

- *Sobrecarga.* Para su evaluación se utilizó la escala de sobrecarga del cuidador (CBI; Zarit, Reever y Bach-Peterson, 1980). Consta de 22 ítems. Muestra una consistencia interna de  $\alpha = 0,91$ .

#### Variables mediadoras

- *Inteligencia emocional.* Se utilizó la escala rasgo de metacognición sobre estados emocio-

nales (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para evaluar las tres dimensiones claves de la IE: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. Está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada dimensión es: Atención ( $\alpha = 0,90$ ), Claridad ( $\alpha = 0,90$ ) y Reparación ( $\alpha = 0,86$ ).

- *Estilos de afrontamiento.* Se evaluaron mediante la *Escala Multidimensional de Evaluación de los Estilos de Afrontamiento* –versión abreviada– (BRIEF-COPE; Carver, 1997, adaptación española de Crespo y Cruzado, 1997), las propiedades psicométricas muestran buenos índices de consistencia interna, validez y fiabilidad ( $\alpha = 0,60$ ).

#### Consecuencias del Cuidado

- *Sintomatología depresiva.* Se evaluó mediante la escala del centro de estudios epidemiológicos (CES-D; Radloff, 1977). Cuestionario, de 20 ítems y  $\alpha = 0,85$  para muestras poblacionales y  $\alpha = 0,90$  para muestras clínicas.
- *Satisfacción con el cuidado.* Para su evaluación se utilizó la escala de satisfacción con el cuidado (Lawton, Kleban, Moss, Rovine y Glicksman, 1989). Consta de 6 ítems, el índice de fiabilidad de esta escala oscila entre 0,67 y -0,92.

#### Análisis de interleukinas

Se analizaron los niveles de interleukina 6 en suero por la técnica de ELISA, siguiendo los protocolos internacionales en un laboratorio acreditado a nivel clínico.

#### Resultados

Se analizaron los datos mediante la prueba estadística de correlación bivariada de Pearson para determinar

**Tabla 2. Correlación bivariada de Pearson para analizar las asociaciones entre las variables.**

INTELIGENCIA EMOCIONAL	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
Estado de ánimo	0,948	0,215	0,371
Sobrecarga	0,085	0,915	0,124
EA problemas	0,869	0,028*	0,143
EA emocionales	0,615	0,129	0,778
Satisfacción con el cuidado	-0,049*	0,254	0,296
Biomarcadores (IL-6)	0,134	0,148	-0,013*

Nota: \* $p < 0,05$

EA: estrategias de afrontamiento

si se observaban asociaciones positivas o negativas entre la inteligencia emocional y el resto de variables. Se observó una asociación negativa entre los niveles de atención emocional y la satisfacción con el cuidado [ $r(51)=-0,277$ ;  $p=0,049$ ], la reparación emocional y los niveles de IL-6 [ $r(51)=-0,344$ ;  $p=0,013$ ]. Además, se halló una asociación positiva entre la claridad emocional y el afrontamiento centrado en los problemas [ $r(51)=0,308$ ;  $p=0,028$ ] (ver Tabla 2).

### Discusión

El objetivo del presente trabajo era estudiar la relación entre inteligencia emocional y diversas variables estudiadas en la bibliografía científica sobre cuidadores de enfermos con Alzheimer como los estresores subjetivos (sobrecarga), variables mediadoras (estrategias de afrontamiento) y consecuencias de cuidado (depresión, satisfacción con el cuidado y salud física). Los resultados obtenidos muestran que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción con el cuidado, las estrategias de afrontamiento y la salud de los cuidadores.

Más concretamente, la excesiva atención a las emociones se asocia con mayores niveles de insatisfacción con el cuidado. La satisfacción con el cuidado es una de las variables más estudiadas en el amplio campo de los aspectos positivos relacionados con el cuidado (Farran, Keane-Hagerty, Salloway, Kupferer y Wilken, 1997). En la línea de los resultados obtenidos en este estudio, se encuentran los trabajos llevados a cabo con cuidadores profesionales los cuales señalan que la inteligencia emocional se asocia, entre otras variables, con la satisfacción en el trabajo (Augusto, Berrios, López y Aguilar, 2006).

Los cuidadores informales y los asistenciales se implican de una manera u otra con personas que se encuentran en una situación de dependencia, en la que es habitual que se generen una gran variedad de emociones tanto positivas como negativas. Si esas emociones tienen un carácter negativo, la tensión resultante puede tener un efecto de desgaste emocional (Augusto, Berrios, López y Aguilar, 2006). Al contrario, la capacidad para razonar sobre las emociones, percibirlas y comprenderlas permite desarrollar procesos de regulación emocional que ayuden a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés (Extremera, Fernandez-Berrocal y Durán, 2003), así como aumentar la satisfacción con el cuidado (Etxeberria et al., en prensa).

Los resultados obtenidos en este trabajo en cuanto a la relación entre medidas de inteligencia emocional y biomarcadores de estrés señalan una asociación negativa, lo cual se considera positivo, ya que, aquellos cuidadores que muestran mejores estrategias de regulación emocional tienen niveles más bajos de interleukina 6 (IL-6). La evidencia científica es consistente en señalar que las experiencias estresantes y las emociones negativas estimulan la generación de esta interleukina, y que esto tiene consecuencias negativas a largo plazo en el sistema inmunitario (Papanicolaou, Wilder, Manolagas, y Chrousos, 1998). Algunos estudios han señalado que los cuidadores de enfermos con Alzheimer presentan niveles más altos en plasma de IL-6 (Von Kanel et al., 2006) lo cual indicaría que existe una desregulación en su sistema inmunológico. En el único estudio que se ha encontrado hasta el momento en el que se estudia la relación de estas dos variables en este colectivo, se ha observado que los cuidadores que regulan mejor sus emociones refieren una mejor salud percibida (Losada, Peñacoba, Márquez-González, y Cigarán, 2008), mostrando así que tanto la percepción subjetiva, como las medidas objetivas de la salud coinciden en la relación con la regulación emocional.

En relación a la asociación positiva entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento, los resultados del presente trabajo apuntan que los cuidadores que tienen una mayor claridad emocional manifiestan utilizar estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Estos resultados concuerdan con resultados de otros estudios que argumentan a favor de la relación entre inteligencia emocional y una mayor capacidad para afrontar las demandas ambientales (Ciarrochi et al., 2002).

En referencia a las variables sobrecarga y depresión, no se han encontrado asociaciones con la inteligencia emocional. Estudios previos han hallado una relación positiva entre niveles altos de atención emocional y depresión (Salovey, Woolery, Stroud y Epel, 2002). Sin embargo, no se ha observado esta relación en el presente trabajo. Esto puede deberse a que los niveles medios de depresión no son excesivamente altos y a que las puntuaciones en atención no son demasiado altas en esta muestra de cuidadores. Con respecto a la sobrecarga, en profesionales sanitarios se ha hallado una asociación positiva entre una excesiva atención a las

emociones y dos dimensiones del burnout: despersonalización y cansancio emocional (Molina, Avalos y Jiménez, 2005). No obstante, no se han encontrado resultados similares en esta investigación, puesto que ocurre lo mismo que con la depresión, los niveles de sobrecarga no son elevados.

Al margen de la limitación a la hora de generalizar los resultados dado el tamaño muestral los resultados obtenidos en el presente trabajo se suman a la evidencia empírica actual aportando datos a favor del desarrollo de líneas de investigación que tengan en cuenta el aspecto emocional del cuidador, de modo que se puedan implementar programas de intervención más completos y adaptados a las necesidades psicológicas y emocionales de los cuidadores. Son prácticamente inexistentes los estudios que han analizado la inteligencia emocional y la relación con otras variables relacionadas con el proceso de cuidado. Se evidencia por tanto, una línea futura de investigación que afronte las cuestiones que surgen en este campo de estudio.

## Referencias

- Augusto, J. M., Berrios, M. P., Aguilar, M. C. y Molina, B. (2005). Validez predictiva de la inteligencia emocional percibida (IEP) en el síndrome de burnout: un estudio con profesionales de enfermería. III Congreso Latinoamericano de Psicología de la salud. La Habana (Cuba).
- Augusto, J. M., Berrios, M. P., López, E y Aguilar, M. C. (2006). Relación entre Burnout e inteligencia emocional y su impacto en salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 479-493.
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long. Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine* 4 (1), 92-100.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cohen, C. A., Colantonio, A., y Vernich, L. (2002). Positive aspects of caregiving: rounding out the caregiver experience. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 17(2), 184-188.
- Crespo, M. y Cruzado, J. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del Cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. [Assessment of coping: Spanish adaptation of COPE Questionnaire in a sample of university students]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830.
- Etxeberria, I., García, A., Iglesias, A., Lorea, I., Laskibar, I., Urdaneta, E., Galdona, N., Yanguas, J.J. (en prensa). Efectos del entrenamiento en estrategias de regulación emocional en el bienestar de cuidadores de enfermos de Alzheimer.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Emotional intelligence and Burnout in teachers. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Farran, C. J., Keane-Hagerty, E., Salloway, S., Kupperer, S. y Wilken (1991). Finding Meaning though caregiving: An alternative paradigm for Alzheimer's disease family caregivers. *The Gerontologist*, 31, 483-489.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Kramer, B. J. (1997). Differential predictors of strain and gain among husbands caring for wives with dementia. *The Gerontologist*, 37(2), 239-249.
- Lawton, M.P., Kleban, M.H., Moss, M., Rovine, M. y Glicksman, A. (1989). Measuring caregiving appraisal. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 44, 61-71.
- Losada, A., Peñacoba, C., Márquez-González, M. y Cigarán, M. (2008). *Cuidar cuidándose. Evaluación e intervención interdisciplinaria con cuidadores familiares de personas con demencia*. Madrid: Encuentro.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, pp. 433-442.
- Molina, J. M., Avalos, F., y Jiménez, I. (2005). Burnout en enfermería de atención Hospitalaria. *Enfermería Clínica*, 15(5), 275-282.
- Papanicolaou, D. A., Wilder, R. L., Manolagas, S. C., y Chrousos, G. P. (1998). The pathophysiological roles of interleukin-6 in human

- disease. *Annals of Internal Medicine*, 128, 127-137
- Pearlin, L. I., Mullan, J. T., Semple, S. J., y Skaff, M. M. (1990). Caregiving and the stress process: an overview of concepts and their measures. *The Gerontologist*, 30(5), 583-594.
- Pinquart, M., y Sorensen, S. (2004). Associations of caregiver stressors and uplifts with subjective well-being and depressive mood: a meta-analytic comparison. *Aging and Mental Health*, 8(5), 438-449.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Salovey, P., Woolery, A., Stroud, L y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Von Kanel, R., Dimsdale, J.E., Mills, P.J., Ancoli-Israel, S., Patterson T., Mausbach, B.T., y Grant, I. (2006). Effect of Alzheimer caregiving stress and age on frailty markers interleukin-6, C-reactive protein, and D-dimer. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 61(9), 963-969.
- Zarit, S.H. y Femia, E.E. (2008). A future for family care and dementia intervention research? Challenges and strategies. *Aging and Mental Health*, 12(1), 5-13.
- Zarit, S.H., Reever, K.E. y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: correlates of feelings of burden. *The Gerontologist*, 20(6), 649-655.

## Gender and emotional intelligence: new perspectives

Leire Gartzia

Nekane Balluerka

Aitor Arizeta

Universidad del País Vasco

### Género e Inteligencia Emocional: nuevas perspectivas

#### Resumen

Los estudios sobre inteligencia emocional han analizado las diferencias de género, principalmente en función de la variable del sexo. Sin embargo, los resultados se han mostrado contradictorios y se ha puesto de relieve la necesidad de investigar esta relación con mayor profundidad para poder determinar la causa de las diferencias halladas. Este artículo aborda directamente esta cuestión explorando la relación existente entre la inteligencia emocional y una de las dimensiones más importantes en la construcción de diferencias de género: la identidad de género. En concreto, resumimos aquí los resultados de dos estudios que se llevaron a cabo con un total de 535 empleados y directivos. En dichos estudios de inteligencia emocional se incluyeron tanto las medidas de autoinforme (TMMS; Salovey et al., 1995), como las medidas de habilidad (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Los resultados demuestran que la identidad de género ejerce una poderosa influencia en todas las dimensiones de inteligencia emocional analizadas. En concreto, los resultados sugieren que, para desarrollar niveles superiores de inteligencia emocional, es fundamental incorporar los rasgos de identidad, tanto estereotípicamente masculinos, como estereotípicamente femeninos.

#### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Identidad de Género, Femenidad, Masculinidad.

#### Abstract

Studies on emotional intelligence have analyzed gender differences mostly by including the variable of sex. However, contradictory results are found and the need is highlighted to look in greater depth at this relation to determine the cause of the differences found. This work directly addresses this issue by highlighting the

relationship between emotional intelligence and one of the most relevant dimensions in the construction of sex differences: gender identity. Specifically, we summarize results of two different studies conducted with a total of 535 workers and managers. In these studies, both self-report (TMMS; Salovey et al., 1995) and ability-based (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002) measures of emotional intelligence were included. Results show that gender identity exerts a powerful influence in all the dimensions of emotional intelligence analysed. Specifically, results suggest that incorporating *both* stereotypically masculine and feminine traits of identity is an essential condition for developing higher levels of emotional intelligence.

#### Keywords

Emotional Intelligence, Gender Identity, Femininity, Masculinity.

#### Introduction

In the literature related to studies on gender and sexuality, and in psychology in general, little attention is paid to the distinction between sex and gender. We describe sex as the sexual dimorphism derived from the biological process of sex differentiation which occurs during the nine months of pregnancy. On the contrary, following other authors (Stewart & McDermott, 2004), gender is conceptualised as a social system in which roles and stereotypes derived from the gender system are immersed, and which determine the definition of identity in relation to the traits which more or less match it. One of the most widespread theories about gender identity conceptualises it as the result of differential socialisation regarding instrumental and expressive functions. The *instrumentality* concept represents characteristics such as assertiveness, rationality, competitiveness and aggression, stereotypically associated with men, whilst the notion of *expressiveness* encompasses traits such as sensitivity, empathy, gentleness and sociability, associated stereotypically with women. Given that gender identity is, out of all a person's identities, the earliest one to appear and the one which determines, to the greatest extent, the concept of "oneself" and the way in which we think and act (Spence & Helmreich, 1978), its influence on socio-emotional skills should be taken into account.

#### Femininity and emotions

Femininity reflects emotional characteristics and

interpersonal orientation towards others and implies socialisation in emotionality, non aggression and care (Wester et al., 2002). In research into specific emotions, it has been found that women feel positive emotions more intensely and more frequently, including happiness, love, affection, warmth and feelings of wellbeing. However, regarding negative emotions (including guilt, shame, fear, sadness or depression) women also score higher than men (Brody & Hall, 2000). On the other hand, most of these differences, as well as differences in gender identity traits, are strongly determined by stereotypes about emotions and gender (Shields, 2002). Thus, gendered cultural norms about femininity can lead to the development of expressive identity traits related to emotional competences such as empathy or emotional attention and expression. In this respect, Friedman & Riggio (1999) have found that, for instance, the ability of women to communicate complex emotions better due to using a greater number of facial keys is also influenced by their levels of expressiveness.

#### *Masculinity and emotions*

Cultural mandates on gender roles do not only condition women but also men, and this is done in a particularly negative way when referring to experiencing emotions (Connel, 2005). Thus, masculinity implies non emotionality, aggression, orientation towards achievement and self-confidence (Levant, 2001). Conway (2000) observed that individuals with higher masculinity scores present less complex scores when representing their own and others' emotions. At the same time, Polce-Lynch, et al. (2001) have demonstrated that men deploy significantly less emotional expression than women and that this expression is also more restrictive as they progress through adolescence. On its part, Soulliere (2006), in a study on masculinity messages emitted in the media, found that the development of aggression, violence, achievement motivation and repression of emotions are emphasised in men. However, not all the characteristics associated with masculinity have a negative relationship with experiencing emotions. In this respect, researchers have found higher scores in men regarding tolerance for stress, controlling impulses and emotional regulation (Bar-On, 2006) and self confidence (Levant, 2001). We could assume, therefore, that instrumentality, directly linked to

masculinity, may also have a relevant role in some dimensions of emotional intelligence.

#### *Emotional intelligence and gender*

Studies on emotional intelligence have also tried to analyse differences between women and men in developing this type of intelligence, mainly by including the sex variable. However, contradictory results have been found. From models which analyse emotional intelligence as a set of skills, there are clear differences between men and women in the use, understanding and handling of emotions, with women scoring higher than men mainly in the branches of perception (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). From the mixed models, which fundamentally evaluate emotional skills with measures of self-perception, there are no clear differences between men and women in the general levels of emotional intelligence (Brown & Schutte, 2006), although they exist in some of their sub-dimensions. For example, women demonstrate higher scores in branches concerning care, understanding and emotional expression and men in branches concerning handling emotions and tolerating stress (Bindu & Thomas, 2006; Bar-On, 2006).

#### *New perspectives to understand gender differences in emotional intelligence*

Faced with the contradictions in the literature regarding the relationship between gender and emotional intelligence, many studies continually noted that the results found up to now are not at all clear and that it is necessary to look in greater depth at this line of research to determine the cause of the differences (Salovey, 2006; Conway, 2000; Candela & Barbera, 2002). Specifically, when faced with these contradictions, some authors have proposed that other factors implicated in these differences should be taken into consideration in order to analyse different contextual variables related to patterns of socialisation and deploying different roles (Brackett & Salovey, 2006).

From some areas of social psychology and from social and cultural anthropology it is suggested that expressing and managing emotions is a phenomenon determined by social structure and practice as well as by cultural ideology present at each time and in each historical context (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008). This social construction of emotions occupies a central place to understand the differences in expressing and managing emotions between cultures

and social groups and is considered to be a product of the cultural rules on emotion which individuals are exposed to (Fineman, 2008). In our society, the emotionality/rationality dichotomy is directly linked to the femininity/masculinity dichotomy (Brody & Hall, 2000), generating that most interpretations or predictions made with regard to emotional interactions is determined by the gender system (Shields, 2002). Therefore, it seems reasonable to propose that, if masculinity can be useful for some competences while femininity can be helpful for others, both stereotypically feminine and masculine traits of identity can be associated with appropriate emotional attention and acknowledgment, expression of positive emotions toward others and regulation of emotional states. For that reason, we propose that incorporating *both* stereotypically masculine and feminine traits of identity is an essential condition for developing higher levels of emotional intelligence.

## STUDY 1<sup>1</sup>

### Participants

In this study 197 male and female workers participated voluntarily in the framework of a program to assess training needs with respect to socioemotional competences. Average age of the participants was 34.89 years ( $SD=10.23$ ), and 58% were women.

### Measures

*Trait Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995): is a self-report measure of emotional intelligence that evaluates “Emotional attention”, “Emotional clarity”, and “Emotional repair”. We used a short version of the questionnaire that includes the four items of each of the TMMS-24 factors with the highest factorial weight (over .40). Appropriate internal consistency rates were found in all three components (Cronbach’s alphas: Attention=.77, Clarity=.75, Repair=.70).

*Gender Identity Questionnaire* (GIQ; Willemsen & Fischer, 1999): It measures gender-identity-based identification with 30 adjectives representing identity traits, 15 of which are assigned to instrumentality and 15 to expressiveness. Appropriate internal consistency rates were found in both components ( $\alpha=0.78$  for expressiveness and  $\alpha=0.75$  for instrumentality).

### Main results<sup>2</sup>

With respect to emotional attention, although the results obtained from the variance analysis didn’t reach

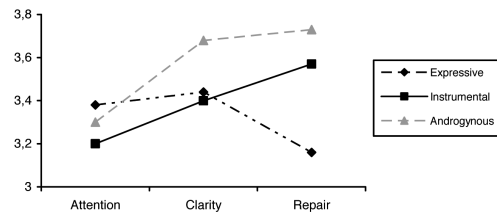


Figure 1. Levels of EI displayed by type of gender identity.

statistical significance, comparisons between the means of gender identity categories on emotional attention, made with Hedges’  $g$ , highlighted the existence of moderate differences between people with an expressive gender identity type and people with an instrumental gender identity type (Hedges’  $g=0.53$ ), expressive individuals scoring higher in emotional attention than instrumental individuals. In the case of emotional clarity, results showed that gender identity has a statistically significant influence on this dimension ( $F(3,174) = 3.681; p=0.013$ ). The multiple post-hoc comparisons made with Tukey’s test showed statistically significant differences between individuals with an androgynous gender identity and those with an expressive gender identity, and between individuals with an androgynous gender identity and those with an instrumental type of gender identity, androgynous individuals obtaining higher scores in either case. As far as emotional repair is concerned, the results of the variance analysis showed that gender identity has a statistically significant influence on this dimension ( $F(3,174) = 4.074; p=0.008$ ). Moreover, Tukey’s test yielded differences between androgynous and expressive individuals, respondents with androgynous gender identity type obtaining the higher scores. In turn, there were differences between individuals with an instrumental gender identity type and those with an expressive gender identity type, in this case the instrumental participants obtaining the higher score (see figure 1). Finally, by using regression analysis following Baron & Kenny’s (1976) model, expressiveness was found to partially mediate the effect of sex on emotional attention, while instrumentality was found to partially mediate the effect of sex on emotional repair.

## STUDY 2<sup>3</sup>

### Participants

In this case, 338 male and female workers from industrial companies and service-providing organi-

zations took part in the study. Average age of the participants was 38.34 years ( $SD=9.13$ ), and 69.2% were men.

### Measures

We evaluated gender identity using the *Bem Sex Role Inventory* (BSRI; Bem, 1974) and the *Personal Attributes Questionnaire* (PAQ; Spence & Helmreich, 1978) and conducted a factorial analysis. The Cronbach alpha coefficients for both factors were appropriate ( $\alpha=0.87$  for expressiveness and  $\alpha=0.84$  for instrumentality).

*Trait Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey et al., 1995): is a self-report measure of emotional intelligence that evaluates “Emotional attention”, “Emotional clarity”, and “Emotional repair”. We used a short version of the questionnaire that includes the four items of each of the TMMS-24 factors with the highest factorial weight (over .40). Appropriate internal consistency rates were found in all three components (Cronbach’s alphas: Attention=.86, Clarity=.85, Repair=.90).

*Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002): The MSCEIT assesses the four-branch model of EI (perceiving, using, understanding, and regulating emotions) with 141 items that evaluate actual performance in 8 different tasks (two for each branch). In this study, we used the fourth branch of EI, Managing Emotions. It has two subtests that assess how participants manage the emotions of others (Social Management), and how a person would regulate his or her own emotions (Emotion Management).

### Main results

Main results are summarized in table 1.

### General discussion

The first study (see Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Fernández-Berrocal, 2010) shows that individuals with a stereotypical identity show lower levels of emotional intelligence than androgynous individuals. Moreover, this study shows that expressiveness partially mediates the effect of sex on emotional attention, while instrumentality partially mediates the effect of sex on emotional repair. The second study (see Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barberá, 2010) extends study one by including an ability-based measure (MSCEIT) of emotional intelligence. Results from this study replicate findings in study one. Together with the first study, the second study yields highly consistent evidence for the role of androgyny in the development of emotional intelligence.

### Theoretical Implications

Following previous studies that suggest the need to examine more exhaustively the variables relating to the individual ability to attend to, understand and regulate emotions (Bracket & Salovey, 2006) and its relation to gender (Sánchez et al., 2008), this research provides support for the role of gender identity in emotional intelligence. Research on emotional intelligence, which has analysed differences between men and women in this type of intelligence mainly by including the sex variable, has shown contradictory results (Conway, 2000). Therefore, several studies refer to the need to carry

**Table 1. Comparisons between means obtained in different dimensions of EI by individuals with stereotypical and non stereotypical gender identity**

TMMS	Stereotypical gender identity		Non stereotypical gender identity		Student t		
	Mean	N	Mean	N	t.	Sig.	Hedges G
Emotional attention	3.659	99	4.003	147	-3.546	.0001	0.45
Emotional clarity	3.968	103	4.309	144	-4.053	.0001	0.51
Emotional repair	3.932	103	4.319	148	-3.956	.0001	0.51
MSCEIT	Stereotypical gender identity		Non stereotypical gender identity		Student t		
	Mean	N	Mean	N	t.	Sig.	Hedges G
Emotion Management	88.732	86	91.874	123	-2.286	.023	0.33
Social Management	89.648	86	93.104	123	-2.136	.034	0.31



out further and more in-depth research in order to analyse what lies behind sex differences (Candela, Barberá, Ramos & Sarrió, 2002; Salovey, 2006). Our studies show that gender identity, rather than only sex, is related to key dimensions of emotional intelligence and opens up the possibility of proposing more contextually dependent and less biology-based explanations of the differences observed between men and women regarding emotional dimensions (for further reading, see *Emotional Androgyny*; Gartzia et., al., 2010). Furthermore, they permit us to infer that the degree of development of emotional competences is influenced by self-concept and by identification with stereotypically feminine and stereotypically masculine traits.

### Practical implications

We encourage practitioners to become aware that by breaking assumptions about gender stereotyped identities and roles they actually favour a wider range of emotional competences. The newest findings these studies offer is that interventions on emotional competences in schools, organizations or political institutions will benefit not only from promoting higher levels of feeling and expressing feelings, understanding emotional states, and regulating emotional states so as to have an optimistic outlook emotional attention, but also from promoting the acceptance of the gendered identity traits associated to them. Thus, institutions that wish to enhance individuals emotional competences can do so by including education and training on deconstructing stereotypes about gender and promoting more androgynous identities.

### Conclusion

Gender identity offers an interesting and valuable perspective when it comes to promoting emotional intelligence. Studying the effects of identification with stereotypically feminine and stereotypically masculine traits will prove to be fruitful for future gender and emotions research.

### Acknowledgments

This work is a part of the doctoral dissertation of Leire Gartzia, funded by a grant of the Basque Government (Department of Education, Universities and Research). In addition, this work was partly funded by the Gipuzkoan County Council (Department of Innovation and Knowledge society).

### Notes

- <sup>1</sup> Here we only present summary of this work. The complete study can be found in Gartzia, Aritzeta, Baluerka & Fernández-Berrocá. *emotional intelligence as a key variable for organizations: ¿What lies behind sex differences?.* (in review). Copy on file with the first author (leire.garcia@ehu.es).
- <sup>2</sup> To complement quantitative analyses, focus groups were created where participants were asked to answer to questions about the relationship between gender characteristics and roles and emotional attention, emotional clarity and emotional repair. This results are reported in the abovementioned original article.
- <sup>3</sup> Here we only present summary of this work. The complete study can be found in Gartzia, Aritzeta, Baluerka & Barberá. *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales.* (in review). Copy on file with the first author (leire.garcia@ehu.es).

### References

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1171-1182.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Belli, S. & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2): 139-151.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-62.
- Bindu, P. & Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51(4), 261-268.
- Bracket, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, suppl., 34-41.
- Brody, L.R. & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion, and expresión. En: M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Brown, R. F. & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional in-

- telligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-93.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., & Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 5(10).
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. 2<sup>nd</sup> ed. California.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(9-10), 687-698.
- Fineman, S. (2008). *The Emotional Organization: Passions and Power*. Oxford: Blackwell.
- Friedman, H.S., & Riggio, R.E. (1999). Individual differences in the ability to encode complex affects. *Personality and Individual Differences*, 27, 182-194.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2010). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. *In review*.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2010). *Emotional Androgyny*. *In review*.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Emotional intelligence as a key variable for organizations: ¿What lies behind sex differences? *In review*.
- Levant, R.F. (2001). Context and gender in early adult relationships. *Prevention and Treatment*, 4, 14.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item blocket, Version 2.0*. Toronto Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Polce-Lynch, M., Myers, B.J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. In V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and groups*, (pp. 267-272). LEA Inc.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R., Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), 455-474.
- Shields, S. (2002). *Speaking from the Heart: Gender and the Social Meaning of Emotion*. Cambridge University Press.
- Soulliere, D.M. (2006). Wrestling with masculinity: Messages about manhood in the WWE. *Sex Roles* 55(1-2), 1-11.
- Spence, J.T., & Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Stewart, J., & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Wester, S.R., Vogel, D.L., Pressly, P. & Heesacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical Review of the literatura and implications for counselling Psychology. *The counselling Psychologist*, 30(4), 630-652.
- Willemsen, T., & Fischer, A.H. (1999). Assessing multiple facets of gender identity: the gender identity questionnaire. *Psychological Reports*, 84, 561-562.

## Regulación emocional y rumiación depresiva: estudios de mediación y moderación

Diego Gómez Baya  
*Universidad de Huelva*

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los mecanismos emocionales implicados en la relación entre la rumiación depresiva y la depresión, estudiando el papel mediador y moderador (Baron y Kenny, 1986) de dificultades en la regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004) y habilidades de amplificación y reducción emocional (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson y McCurdy, 2009). Se realizó la aplicación colectiva de los instrumentos a 330 estudiantes universitarios. Los resultados señalan que las dificultades en la regulación emocional median y moderan la relación que tiene la rumiación depresiva con los síntomas depresivos. Finalmente, abordamos los precursores emocionales del brooding (comparar pasivamente la propia situación con un criterio inalcanzado), y encontramos que la relación entre una disminuida habilidad para reducir las emociones y el brooding se encuentra también mediada y moderada por diferentes dificultades en la regulación emocional.

### Palabras clave

Regulación Emocional, Depresión, Rumiación, Brooding.

### Emotional regulation and depressive rumination: moderation and mediation studies

### Abstract

The aim of this study is to analyze emotional mechanisms involved in the relationship between depressive rumination and depression, studying the mediator and moderator roles (Baron and Kenny, 1986) of difficulties in emotion regulation (Gratz and Roemer, 2004), and emotion amplification and reduction abilities (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson and McCurdy, 2009). We carried out a cross-sectional study in a sample of 330 undergraduate students. Results showed that difficulties in emotion regulation mediate and moderate the relationship between depressive rumination and de-

pressive symptoms. Lastly, emotional bases of brooding were studied, and results showed that the relationship between a smaller ability to reduce emotions and brooding appeared mediated and moderated by different difficulties in emotion regulation too.

### Keywords

Emotional Regulation, Depression, Rumination, Brooding.

### Introducción

El proceso conceptualizado por Segerstrom, Stanton, Alden y Shortridge (2003) como pensamiento repetitivo, es definido como el proceso de pensar atentamente, repetidamente y con frecuencia sobre uno mismo y su propio mundo, y es considerado el núcleo de diferentes modelos de adaptación y desadaptación (Watkins, 2008). En la depresión el tipo de pensamiento repetitivo implicado se conoce como rumiación depresiva. Según la teoría de los estilos de respuesta (Nolen-Hoeksema, 1991), la rumiación es un modo de responder al estrés que implica centrarse de forma repetida y pasiva en los síntomas de estrés y en las posibles causas y consecuencias de esos síntomas, de forma que no conduce a una solución activa de problemas para cambiar las circunstancias que rodean a esos síntomas (Nolen-Hoeksema, Wisco, y Lyubomirsky, 2008).

Tras un análisis factorial, Treynor, González y Nolen-Hoeksema (2003), hallaron dos factores, el brooding y la reflexión. En el factor brooding se encuentran los aspectos negativos de la autorreflexión, incluyendo la focalización en auto reproches y una focalización en los obstáculos para superar los problemas, y se encuentra positivamente relacionado con medidas en depresión ya sea transversalmente como longitudinalmente (Siegle, Moore y Thase, 2004; Treynor et al., 2003). La escala de reflexión incluye ítems que sugieren una tendencia autorreflexiva más general y otros ítems que sugieren una orientación de solución de problemas, y se encuentra positivamente relacionada con la depresión de forma transversal, pero negativamente de forma longitudinal (Treynor et al., 2003).

Como informan Hervás y Vázquez (2006), los mecanismos emocionales implicados en las respuestas rumiativas han sido poco estudiados. Dado el contenido emocional de este tipo de pensamiento repetitivo y las consecuencias emocionales que se presentan, el estudio de los procesos de regulación

emocional resulta de enorme interés, tanto en campo de la investigación clínica como en el campo aplicado. Por un lado, estudiaremos la regulación emocional como la habilidad para cambiar la trayectoria de una respuesta emocional, su magnitud, su latencia, y su duración (Gross, 1998), y nos centraremos en las habilidades percibidas para la amplificación y la reducción emocional (Hamilton, Karoly, Gallagher, Stevens, Karlson, y McCurdy, 2009). Por otro lado, ampliaremos el estudio centrándonos en las dificultades en la regulación emocional, para tener acceso a determinados procesos de regulación desadaptativa que resultan clínicamente relevantes (Grazt y Roemer, 2004).

De forma resumida, este trabajo presenta dos grandes objetivos:

- 1) Conocer los mecanismos emocionales implicados en la relación entre la rumiación depresiva y los síntomas depresivos.
- 2) Conocer los precursores emocionales de la rumiación depresiva.

## Método

### *Participantes*

Fueron evaluados de forma voluntaria 330 estudiantes de la Universidad de Huelva (España). La muestra estuvo formada por 161 hombres, 163 mujeres, y 6 sujetos con valores perdidos en la variable sexo. La media de edad fue de 21.98 años (desviación típica de 2.82; rango 18-33 años).

### *Procedimiento*

Se llevó a cabo la aplicación colectiva de los instrumentos a los participantes en un aula reservada a tales efectos. Los cuestionarios fueron rellenados por los participantes de forma individual y anónima, y fueron recogidos por el investigador presente en el aula. Los datos fueron registrados y analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0.

### *Instrumentos*

- *Ruminative Response Scale* (RRS; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991). Esta escala evalúa la tendencia a rumiar o estilo rumiativo. Siguiendo a Treynor et al. (2003) son calculados los factores de brooding y reflexión, de 5 ítems cada uno. La adaptación española ha sido realizada por Hervás (2008).
- *Beck Depression Inventory* (BDI; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983). Es un inventario de 21

ítems que evalúa la intensidad de la depresión. La adaptación española ha sido realizada por Sanz y Vázquez (1998).

- *The emotion amplification and reduction scales* (TEARS; Hamilton et al., 2009). Está formada por dos subescalas de 9 ítems cada una que miden la habilidad para amplificar y reducir emociones. La adaptación española ha sido realizada por Gómez (2009).
- *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Grazt y Roemer, 2004). Se emplea en este estudio la versión adaptada al castellano de Hervás y Jódar (2008). Esta escala adaptada consta de 28 ítems distribuidos en 5 subescalas: descontrol emocional, rechazo emocional, interferencia emocional, desatención emocional y confusión emocional.

## Resultados

En la Tabla 1 se detallan la media y la desviación típica de cada una de las variables objeto de estudio, empleando la totalidad de la muestra o por sexos. En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre todas las variables de nuestro interés.

### *Mediación y moderación en la relación entre rumiación depresiva y síntomas depresivos*

En la tabla 3 se muestran los resultados del estudio del papel mediador de tres variables de dificultad en la regulación emocional, el descontrol, el rechazo y la interferencia, en la relación entre el brooding y los síntomas depresivos. Como podemos ver en la Tabla 2, las variables están relacionadas significativamente, por lo que se cumple el primer requisito de Baron y Kenny (1986). A continuación, para confirmar la mediación es necesario realizar un análisis de regresión con los síntomas depresivos como variable criterio, y el brooding y cada una de las variables mediadoras como variables predictoras (Tabla 3). En cada uno de los modelos propuestos, tanto el brooding como las variables mediadoras de dificultad en la regulación emocional resultan predictores significativos, lo que supone evidencia de la existencia de mediación parcial. Finalmente, el test de significación de Sobel nos indica que la relación entre el brooding y los síntomas depresivos se encuentra mediada parcialmente de forma significativa por el descontrol emocional (Sobel=3.89,  $p<.001$ ), el rechazo emocional (Sobel=4.37,  $p<.001$ ), y la interferencia emocional (Sobel=2.33,  $p<.05$ ).

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.**

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	HOMBRES		MUJERES	
			MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Síntomas depresión	8.06	5.93	7.49	5.19	8.45	6.26
Brooding	11.08	3.46	10.61	3.34	11.46	3.51
Reflexión	10.00	3.24	9.74	2.99	10.18	3.43
Amplificación emocional	23.76	5.04	23.73	5.15	23.71	4.88
Reducción emocional	20.98	5.45	21.85	5.26	20.02	5.56
Descontrol emocional	18.06	7.42	18.11	7.24	17.98	7.59
Rechazo emocional	14.41	5.92	14.48	5.92	14.39	5.94
Interferencia emocional	11.30	4.04	11.28	4.04	11.25	4.05
Desatención emocional	9.41	2.90	9.55	3.14	9.31	2.62
Confusión emocional	8.11	2.71	8.12	2.60	8.11	2.85

**Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las variables de estudio.**

	BDI	BRO	REF	AMP	RED	DESC	REC	INT	DESA	CON
BDI	1									
BRO	.547***	1								
REF	.412***	.530***	1							
AMP	-.067	.028	.074	1						
RED	-.197***	-.213***	-.032	.346***	1					
DESC	.455***	.536***	.292***	.105	-.209***	1				
REC	.441***	.422***	.324***	.076	-.065	.630***	1			
INT	.359***	.488***	.225***	.039	-.279***	.682***	.506***	1		
DESA	-.108	-.161**	-.314***	-.273***	.110	-.114*	-.010	-.073	1	
CON	.199***	.248***	.100	-.039	-.063	.340***	.305***	.247***	.225***	1

Nota: BDI: síntomas depresivos; BRO: brooding; REF: reflexión; AMP: amplificación; RED: reducción; DESC: descontrol; REC: rechazo; INT: interferencia; DESA: desatención; CON: confusión.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 3. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Síntomas depresivos.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Modelo 1	Brooding	.297	.939	11.781	.001***
	Brooding	.332	.731	7.847	.001***
	Descontrol		.182	4.175	.001***
Modelo 2	Brooding	.356	.776	8.960	.001***
	Rechazo		.258	5.110	.001***
Modelo 3	Brooding	.305	.827	9.065	.001***
	Interferencia		.187	2.386	.018*

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 4. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Síntomas depresivos.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Modelo 1	Reflexión	.167	.752	8.178	.001***
	Reflexión	.285	.546	6.074	.001***
Modelo 2	Descontrol		.294	7.441	.001***
	Reflexión	.269	.548	5.874	.001***
Modelo 3	Rechazo		.349	6.809	.001***
	Reflexión	.238	.629	6.953	.001***
	Interferencia		.414	5.666	.001***

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

En la tabla 4 se muestran los resultados del estudio de la mediación de tres variables de dificultad en la regulación emocional, el descontrol, el rechazo y la interferencia, en la relación entre la reflexión y los síntomas depresivos. La existencia de relación significativa entre las variables permite el análisis de mediación (ver Tabla 2). En la tabla 4, podemos observar que tanto la reflexión como las variables mediadoras de dificultad en la regulación emocional resultan predictores significativos de los síntomas depresivos, lo que supone evidencia de la existencia de mediación parcial. El test de Sobel nos indica que la relación entre la reflexión y los síntomas depresivos se encuentra mediada parcialmente de forma significativa por el descontrol emocional (Sobel=4.39  $p < .001$ ), el rechazo emocional (Sobel=4.54,  $p < .001$ ), y la interferencia emocional (Sobel=3.36,  $p < .001$ ).

La tabla 5 ofrece los resultados de un estudio de moderación de la variable de descontrol emocional en la relación entre reflexión y síntomas depresivos. Se realizó un análisis de regresión por pasos, en el que se introdujo en primer lugar la variable predictora reflexión y la variable moderadora descontrol emocional. A continuación se introdujo en la ecuación la interacción entre las dos variables. Este segundo paso añadió capacidad predictiva al modelo, ya que el cambio en R cuadrado resultó significativo

( $p < .05$ ), lo que supone evidencia de moderación significativa por parte del descontrol emocional.

#### *Precursores emocionales de la rumiación depresiva*

En la tabla 6 se presentan los resultados de los análisis de mediación de dos variables de dificultad en la regulación emocional (descontrol e interferencia), en la relación entre la habilidad para reducir emociones y el brooding. En la tabla 2 podemos ver la existencia de relación significativa entre las variables. En los análisis de regresión de la tabla 6, podemos ver que la habilidad para reducir emociones deja de ser un predictor significativo del brooding cuando se incorporan a la ecuación tanto el descontrol como la interferencia, que sí resultan predictores significativos ( $p < .001$ ). Estos resultados indican que el descontrol y la interferencia median totalmente la relación entre la habilidad para reducir emociones y el brooding.

Finalmente, las tablas 7 y 8 muestran respectivamente los estudios del papel moderador del descontrol emocional y la desatención en la relación existente entre la reducción emocional y el brooding. En la tabla 7 podemos ver cómo en el segundo paso del análisis de regresión la interacción entre la reducción emocional y el descontrol añade capacidad predictiva al modelo, ya que el cambio en R cuadrado resultó significativo ( $p < .05$ ). Igualmente,

**Tabla 5. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Síntomas depresivos.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Paso 1	Reflexión	.285	.546	6.074	.001***
	Descontrol		.294	7.441	.001***
Paso 2	Reflexión x Descontrol	.294	.618	2.300	.022***

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 6. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Brooding.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Modelo 1	Reducción emocional	.042	-.135	-3.879	.001***
	Reducción emocional Descontrol	.297	-.058 .245	-1.856 10.774	.064 .001***
Modelo 2	Reducción emocional	.245	-.050	-1.528	.128
	Interferencia		.405	9.267	.001***

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

**Tabla 7. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Brooding.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Paso 1	Reducción emocional	.297	-.058	-1.856	.064
	Descontrol		.245	10.774	.001***
Paso 2	Reducción emocional x Descontrol	.305	-.016	-2.111	.036*

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

**Tabla 8. Análisis de regresión por pasos. Variable criterio: Brooding.**

		R2 Corregida	$\beta$	t	Sig
Paso 1	Reducción emocional	.059	-.128	-3.633	.001***
	Desatención		-.164	-2.501	.013*
Paso 2	Reducción emocional x Desatención	.073	.458	2.359	.019*

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

en la tabla 8 la interacción entre la reducción emocional y la desatención resultó significativa (p<.05). Así, los resultados indican que el descontrol y la desatención moderan la relación entre la reducción emocional y el brooding.

### Conclusiones

Este estudio nos ha permitido conocer, por un lado, los mecanismos emocionales implicados en la relación entre la rumiación depresiva y los síntomas depresivos y, por otro, los precursores emocionales de la rumiación depresiva.

Los resultados nos indican que la relación que tanto el brooding como la reflexión presentan con los síntomas depresivos se encuentra mediada parcialmente por tres dificultades en la regulación emocional: el descontrol, el rechazo y la interferencia. Además, se ha encontrado que la relación entre la reflexión y los síntomas depresivos se encuentra moderada por el descontrol emocional. Así, podemos concluir que la rumiación depresiva

no sólo supone un estilo de respuesta que favorece la aparición de síntomas depresivos, sino que además favorece el desarrollo de dificultades en la regulación emocional, que a su vez también favorecen el desarrollo de sintomatología depresiva.

El estudio de los precursores emocionales nos indica que una deficiente habilidad en la reducción emocional predice el uso del brooding como estilo de respuesta, y que, además, esta relación también se encuentra mediada y moderada por las dificultades en la regulación emocional. En concreto, se ha encontrado que la relación entre la habilidad para reducir emociones y el brooding está mediada totalmente por el descontrol y la interferencia emocional, además de moderada por dicho descontrol y la desatención emocional.

De confirmarse experimentalmente y con muestra clínica, estos resultados podrían señalar la relevancia de incorporar un entrenamiento en habilidades de procesamiento emocional y de regulación emocional (por ejemplo, para desarrollar ha-

bilidades de reducción emocional o para aprender a atenderlas y controlarlas de forma adaptativa), dentro de los tratamientos psicológicos para la depresión, como ya han apuntado otros autores (Hervás y Vázquez, 2006).

## Referencias

- Baron, R., y Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1171-1182.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer. (Orig. 1979).
- Gómez, D. (2009, septiembre). *Fiabilidad y validez de las escalas de amplificación y reducción emocional*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander, España.
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review-of-General-Psychology*, 2, 271-299.
- Hamilton, N., Karoly, P., Gallagher, M., Stevens, N., Karlson, C., y McCurdy, D. (2009). The Assessment of Emotion Regulation in cognitive context: The Emotion Amplification and Reduction Scales. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 255-263.
- Hervás, G. (2008). Adaptación al castellano de un instrumento para evaluar el estilo rumiativo: la escala de respuestas rumiativas: *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (2), 111-121.
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 9, 139-156.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativas: el papel de la complejidad emocional y la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 279-292.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, 100, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. W. y Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 88- 426.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del Inventario para la Depresión de Beck/Reliability, validity and norm data of the Beck Depression Inventory. *Psicothema*, 10, 303-318.
- Seegerstrom, S. C., Stanton, A. L., Alden, L. E., y Shortridge, B. E. (2003). A multidimensional structure for repetitive thought: What's on your mind, and how, and how much? *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 909-921.
- Siegle, G.J., Moore, P.M., y Thase, M.E. (2004). Rumination: One construct, many features in healthy individuals, depressed individuals, and individuals with lupus. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 645-668.
- Treynor, W., Gonzalez, R., y Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 247-259.
- Watkins, E. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134, 163-206.
- WHO (2001). *The World Health Report: 2001: Mental Health: new understanding, new hope*. WHO: Ginebra.



## Inteligencia Emocional percibida y emocionalidad negativa en los trastornos de la conducta alimentaria

Inés Gómez Jiménez

*Servicio de Psiquiatría, Hospital General de Ciudad Real*

Luis Moya Albiol

*Universitat de València*

### Resumen

El impacto de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en población clínica con Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA), ha sido escasamente estudiado. Además, en esta población, la emocionalidad negativa (EN) parece influir directamente en los episodios de ingesta compulsiva. El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de las distintas dimensiones de la IEP y la EN en pacientes diagnosticadas de patología alimentaria. Hipotetizamos que el perfil de la IEP de estas pacientes se caracterizará por una deficiente comprensión y regulación emocional a la vez que se acompañará de una alta EN, en comparación con un grupo control. Se ha utilizado una escala de evaluación de psicopatología alimentaria (EDI-2), un cuestionario de IEP (TMMS-24) y tres escalas de medida de EN: ansiedad estado-rasgo (STAI), sintomatología depresiva (BDI) y estado-rasgo y expresión de la ira (STAXI-2). Las pacientes con TCA muestran un déficit en la Comprensión y Regulación emocional y una mayor EN (con puntuaciones más altas en Estado y Rasgo de Ansiedad, Depresión, Estado y Rasgo de ira, y en la subescala Expresión Interna de Ira) que las controles. Estos hallazgos confirman la existencia de déficit en la Comprensión y Regulación emocional en pacientes con patología alimentaria en comorbilidad con una alta emocionalidad negativa, y señalan la importancia de considerar estos aspectos en la intervención llevada a cabo desde las terapias psicológicas.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Trastornos de la Conducta Alimentaria, Emocionalidad Negativa.

### Perceived Emotional Intelligence and negative emotionality in eating disorders

### Abstract

The impact of Perceived Emotional Intelligence (PEI) on patients with Eating Disorders (ED) has been poorly studied. Moreover, in these patients, Negative Emotionality (NE) appears to have direct influence on binge eating episodes. The main aim of this study is to assess the impact of the different dimensions of PEI and NE on ED patients. We hypothesized that the PEI profile of ED patients shall be characterized by lower emotional comprehension and regulation and higher NE when compared with the control group. A set of different questionnaires has been used, including The Eating Disorders Inventory (EDI-2) for the evaluation of ED traits; the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) to assess PEI, and three scales for EN measurement: the Anxiety Trait Scale (STAI), the trait of anger (STAXI-2) and the depression trait (BDI). The results show that ED patients have lower emotional comprehension and regulation and higher NE (higher scores are obtained in anxiety state-trait, depression trait, anger state-trait and the subscale Anger Expression-In) than controls. These findings highlight the existence of emotional comprehension and regulation deficit in addition to high NE in ED patients, and point out the importance of considering these aspects in the interventions carried out by means of psychological therapies.

### Keywords

Perceived Emotional Intelligence, Eating Disorders, Negative Emotionality.

### Introducción

Una regulación inadecuada o desadaptativa de los estados emocionales juega un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), especialmente en aquéllos que presentan episodios de ingesta compulsiva, actuando el atracón como un refuerzo negativo al disminuir el nivel de la emoción negativa experimentada. El constructo "Inteligencia Emocional" (IE) ha sido específicamente asociado con sintomatología bulímica, aunque se ha indicado que niveles más bajos de IE correlacionan con puntuaciones totales más altas de patología alimentaria (Koifman y Thomas, 2008). Otros autores han descrito que IE e intensidad de las puntuaciones en emociones negativas fueron los mejores predictores de la sintomatología bulímica (Markey y Vander Wal, 2007). Tras realizar una amplia revisión en este

sentido, se concluye que existe suficiente evidencia empírica acumulada sobre la relación entre los TCA y la EN, al igual que acerca de la relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y sintomatología bulímica.

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo es profundizar en el análisis de la forma en que la población clínica afectada por TCA entiende y regula las emociones. Hipotetizamos que las pacientes diagnosticadas de TCA presentarán un perfil de IEP caracterizado por una deficiente comprensión y regulación emocional y una alta EN, en comparación con un grupo control. Además, otros objetivos específicos de este estudio son: 1) confirmar que existen diferencias en las distintas subescalas del cuestionario de sintomatología alimentaria (EDI-2) con el fin de establecer que ambos grupos difieren claramente y en el grupo control no existe psicopatología alimentaria; 2) valorar si existen diferencias significativas entre un grupo de mujeres con diagnóstico de TCA y un grupo control en IEP, atendiendo a las distintas dimensiones que conforman el constructo (Percepción, Comprensión y Regulación); y 3) analizar si existen diferencias significativas entre los grupos señalados en diversas variables asociadas a EN como son la ansiedad (estado y rasgo) la depresión, y la ira (estado, rasgo y expresión).

## Método

### Participantes

La muestra definitiva está compuesta por 40 participantes, todas ellas mujeres, que fueron distribuidas en dos grupos en función de padecer o no TCA. El grupo experimental está formado por 20 pacientes diagnosticadas de TCA, de las cuales el 55% (N=11) presenta historia de anorexia nerviosa tipo restrictivo, el 30% (N=6) de anorexia nerviosa

tipo purgativo, y el 15% (N=3) de bulimia nerviosa tipo purgativo. El grupo control cuenta con 20 mujeres de características similares que no presentan criterios diagnósticos de TCA. Las características descriptivas de ambos grupos se presentan de forma resumida en la **Tabla 1**.

### Procedimiento

La recogida inicial de datos de las participantes incluía variables sociodemográficas y clínicas tales como edad, núcleo familiar de convivencia, estado civil, nivel académico, peso, altura, IMC, diagnóstico de TCA, y variables relacionadas con la presencia de patología alimentaria (atracones, vómitos, laxantes, pastillas adelgazantes, diuréticos, enemas, ejercicio, provocación de sangrado y ayuno). Posteriormente se entregaron los cuestionarios que fueron auto-cumplimentados de forma voluntaria. Todos los sujetos fueron ampliamente informados sobre el estudio, y se les aseguró la confidencialidad de los datos.

### Baterías psicológicas

Para la evaluación de las distintas variables psicológicas analizadas se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- Instrumento de medida de sintomatología de TCA: "Eating Disorders Inventory, EDI 2" (Garner, 1991; Quimera y Torrubia, 1987).
- Instrumento de medida de IE percibida: "Trait Meta-Mood Scale-24-, TMMS-24" (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).
- Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo, STAXI-2" (Spielberger, 1988, 1991; Miguel-Tobal y cols., 2001).
- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, STAI" (Spielberger et al., 1970, 1986).
- Inventario de Depresión de Beck, BDI" (Conde y Useros, 1975).

**Tabla 1. Diferencias de medias entre grupos.**

	Grupo TCA	Grupo Control	Prueba U de Mann Whitney
	x	x	p
Edad	25.2	22.6	0.191
Altura	1.63	1.64	0.82
Peso	46.64	57.85	0.000*
IMC	17.35	21.34	0.000*

Nota: \*p< 0.05. Diferencias significativas  
IMC= Índice de Masa Corporal

### Análisis estadísticos

Para las variables cuantitativas se ha utilizado un análisis paramétrico con la Prueba t de Student para igualdad de medias y el test de Levene para igualdad de varianzas, atendiendo al tamaño muestral (<30). Al disponer de un tamaño muestral de 20 sujetos por grupo, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para averiguar si las variables presentaban una distribución normal.

En las variables cuyos datos no se correspondían con una distribución normal, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para obtener la probabilidad de encontrar diferencias entre los dos grupos.

### Resultados y conclusiones

Los análisis estadísticos han puesto de manifiesto que, al comparar la presencia de sintomatología alimentaria asociada a los TCA en ambos grupos (Tabla 2) se puede observar que existen diferencias significativas en los síntomas que aparecen en estos trastornos, concretamente en todas las subescalas del cuestionario EDI-2 (para todos  $p < 0.01$ ). Por otra parte, las pacientes con TCA presentan un déficit en la IEP y una alta EN con un deficiente manejo de las mismas. Respecto a la IEP, las dimensiones de “Comprensión” y “Regulación” difieren significativamente entre grupos, obteniendo el grupo con TCA puntuaciones más bajas (Tabla 3).

Estos resultados de bajos niveles en Regulación emocional se asocian en la literatura a episodios de ingesta compulsiva (Linch, et al. 2000; Wisniewski y Nelly, 2003), los cuales aparecen en el 30% de las pacientes que conforman el grupo experimental en el presente estudio. Además, coinciden con el estudio de Markey y Vander Wal (2007) en el que concluyen que mujeres jóvenes con episodios de ingesta compulsiva y/o conductas purgativas, son más proclives a tener más bajos niveles de IE y a presentar más altos niveles de EN que aquellas mujeres jóvenes que no presentan sintomatología bulímica.

Por otra parte, y de acuerdo con las características de la muestra del presente estudio, en la que el grupo experimental está formado en su mayoría por pacientes diagnosticadas de Anorexia nerviosa restrictiva (N=11), Koifman y Thomas (2008), encontraron que niveles más bajos de IE correlacionan significativamente con puntuaciones totales más altas de patología alimentaria, independientemente del diagnóstico. Sin embargo, en la dimensión “Percepción”, las diferencias entre el grupo de pacientes con TCA y el grupo control, no son estadísticamente significativas (Figura 1). Estos resultados apoyan los hallazgos de otros estudios, en los que se observa que puntuaciones bajas en Comprensión y Regulación se relacionan con altos niveles de depresión, además, si se acompañan de puntuaciones altas en Percepción emocional, como sucede en los

**Tabla 2. Diferencia de medias y significación estadística en las subescalas del EDI-2 .**

Subescalas EDI-2	Grupo TCA (N=20)	Grupo Control (N=20)	Prueba Levene	Prueba t de Student
	x	x	p	p
Obsesión por la delgadez	13.5	0.45	0.000	0.000**
Bulimia	2.05	0.15	0.003	0.018*
Insatisfacción corporal	18.1	0.85	0.000	0.000**
Ineficacia	13.05	0.20	0.000	0.000**
Perfeccionismo	7.2	2.4	0.015	0.001**
Desconfianza interpersonal	6.5	1.05	0.000	0.000**
Conciencia interoceptiva	9.2	1.3	0.000	0.000**
Miedo a la madurez	10.2	3.45	0.000	0.000**
Ascetismo	6.8	0.85	0.000	0.000**
Impulsividad	5	1.25	0.047	0.003**
Inseguridad social	8.45	0.9	0.000	0.000**

Nota: \* $p < 0.05$  Diferencias significativas

\*\*  $p < 0.01$  Diferencias significativas

**Tabla 3. Comparación de medias entre grupo TCA y Grupo Control.**

Pruebas	Subescalas	Grupo TCA (N=20)	Grupo Control (N=20)	Test estadístico
		x (SD)	x(SD)	t de Student
TMMS-24	Percepción	29 (6.62)	26.75 (3.86)	0.197
	Comprensión	24.75 (6.30)	29.85 (3.71)	0.003*
	Regulación	22.90 (5.53)	29.15 (4.51)	0.000*
STAI	Estado	31.50 (13.22)	8.95 (6.44)	0.000*
	Rasgo	38.40 (10.63)	16.26 (5.84)	0.000*
BDI		21.80 (10.13)	2.95 (3.10)	0.000*
STAXI-2				U de Mann Whitney
	Estado de Ira	22.10 (6.70)	15.20 (0.52)	0.000*
	Sentimiento	9.10 (3.48)	5.10 (0.45)	0.000*
	Expresión verbal de Ira	6.85 (2.45)	5.05 (0.22)	0.003*
	Expresión física de Ira	6.15 (1.90)	5.05 (0.22)	0.003*
				t de Student
	Rasgo de Ira	25.40 (6.55)	17.90 (3.55)	0.000*
	Temperamento de Ira	11 (3.71)	7.25 (2.07)	0.000*
	Reacción de Ira	14.45 (3.32)	10.65 (2.43)	0.000*
	Índice de Expresión de Ira	35.45 (12.41)	29.95 (7.44)	0.097
	Expresión Externa de Ira	12.10 (3.85)	10.80 (3.40)	0.265
	Expresión Interna de Ira	15.30 (4.58)	10.85 (2.56)	0.001*
	Control Externo de Ira	14.40 (5.08)	15.15 (2.81)	0.567
	Control Interno de Ira	12.45 (4.58)	12.65 (3.44)	0.877

Nota: \*p<0.01. Diferencias significativas.

SD: desviación Típica. TMMS-24: Trait Meta Mood Scale-24. STAI: Inventario de Ansiedad Estado Rasgo. BDI: Beck Depression Inventory. STAXI-2: Inventario de la Expresión de la Ira Estado y Rasgo – 2.

resultados del presente estudio, favorece la presencia de depresión (Fernández Berrocal, Ramos y Orozco, 1999; Rodríguez y Romero, 2003; Rude y McCarthy, 2003). Este perfil de IEP coincide, según Salguero e Iruarrizaga (2006), con el de personas con alta EN, entendiendo como indicadores de la misma el rasgo de ansiedad, el rasgo y expresión de la ira y la tristeza/depresión.

En relación a la EN en los TCA, la mayoría de los estudios previos coinciden en la comorbilidad entre depresión y TCA, relación que se encuentra también en este estudio, donde las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control son estadísticamente significativas (Figura 2). En cuanto a la variable ansiedad, las investigaciones precedentes, si bien presentan alguna inconsistencia,

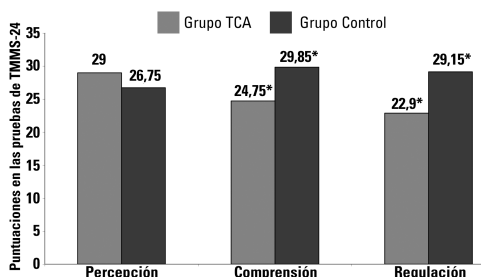


Figura 1. Diferencias de medias entre dos grupos en la prueba TMMS-24.

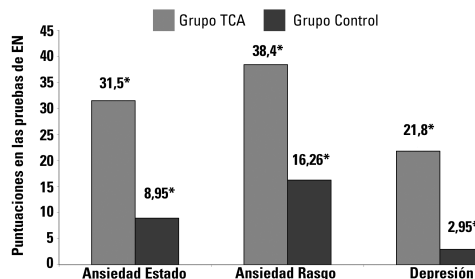


Figura 2. Diferencias de medias entre dos grupos en las pruebas STAI y BDI.

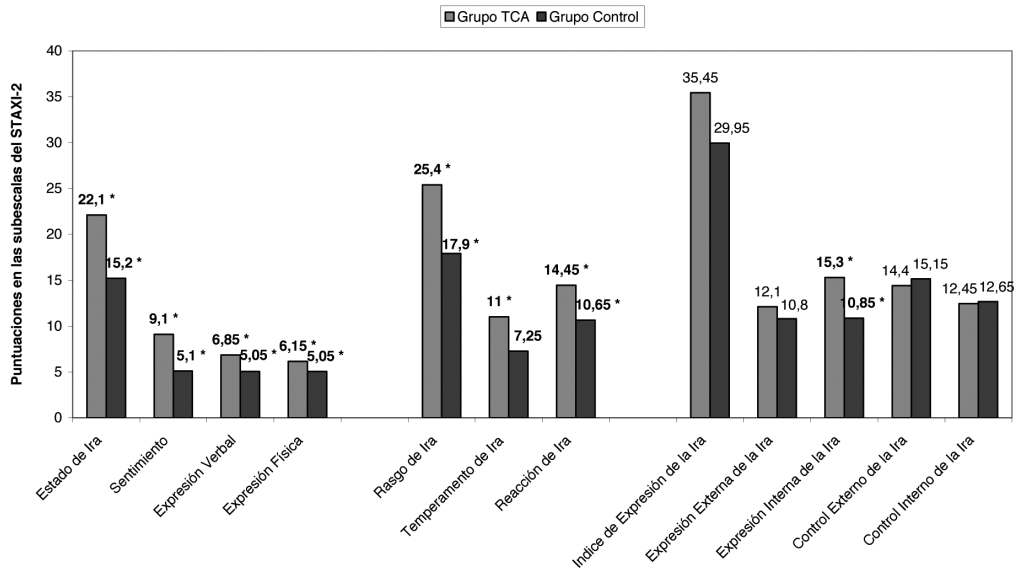


Figura 3. Diferencias de medias entre los dos grupos de la prueba STAXI-2.

afirman que mujeres con TCA presentan mayores niveles de ansiedad, como se observa en la revisión realizada por Pallister y Waller (2008). Tras los análisis realizados en el presente estudio, la variable “ansiedad”, tanto en rasgo como en estado, arroja diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, reforzando los resultados encontrados en la literatura. (Figura 2).

Respecto a la variable Ira, encontramos diferencias significativas entre los grupos en las variables asociadas a Estado y Rasgo de Ira, lo que coincide con el estudio de Krug et al. (2008) donde afirma que en la escala global Estado de Ira los pacientes con TCA informan de niveles más altos, así como en el resto de las variables del STAXI-2, excepto en el Control Externo e Interno de la Ira. (Figura 3). Este último dato, también coincide con los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que en las subescalas Control Externo e Interno de la Ira las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas, apoyando los resultados del estudio de Krug et al. (2008). Confirmando también los resultados del citado estudio, donde se asocian puntuaciones altas en la subescala Expresión Interna de la Ira con el uso de laxantes, también se han observado diferencias significativas en el presente estudio, en el que el uso de laxantes aparece en el 35% de las pacientes del grupo experimental.

Sin embargo, y de forma contraria a los hallazgos encontrados en la revisión bibliográfica, en las variables Índice de Expresión de la Ira y Expresión Externa de la Ira, en el presente estudio no hay diferencias significativas entre grupos. Ello puede ser debido a la distribución del grupo experimental, ya que la mayoría de las pacientes presentan diagnóstico de anorexia nerviosa, y no de bulimia nerviosa, trastorno en el que las investigaciones previas en esta materia encuentran niveles más altos en ira (Fassino, Daga, Piero, Leombruni, y Rovera, 2001; Fava, Rappe, West, y Herzog, 1995; Miotto, Pollini, Restaneo, Favaretto, y Preti, 2008; Truglia et al., 2006). Por otro lado, en el estudio realizado por Truglia et al. (2006), se informó de que las pacientes con anorexia nerviosa son propensas a reprimir la ira o dirigirla hacia ellas mismas. Es posible también que, al permanecer la mayoría de las pacientes que conforman el grupo experimental ingresadas en la unidad de ingreso de la UTCA del Hospital General de Ciudad Real, durante la administración de las pruebas, las puntuaciones en ira estén mediatizadas por esa medida extrema de contención. Los resultados de este estudio confirman la existencia de déficit en la Comprensión y Regulación emocional en pacientes con patología alimentaria, a la vez que una alta EN, coincidiendo con la hipótesis inicial.

Los hallazgos obtenidos en este estudio tienen que matizarse por la existencia de varias limitaciones. En este sentido, la muestra analizada es de reducido tamaño y no se han controlado otras variables que podrían tener efecto sobre el resultado final como las diferentes categorías diagnósticas dentro de los TCA. Sin embargo, este estudio posee una notable valía, ya que puede ser entendido como un estudio aproximativo al objeto de estudio de una investigación más amplia que podría ser llevada a cabo en una muestra mayor de sujetos con distintos diagnósticos de TCA. Por otra parte, sería interesante incluir en investigaciones futuras algunos indicadores psicobiológicos (tales como marcadores hormonales o parámetros del Sistema Nervioso Autónomo) junto a las dimensiones psicológicas evaluadas. A pesar de las anteriores limitaciones, sería interesante estudiar el alcance de estos hallazgos a nivel de tratamiento, para establecer nuevas líneas de trabajo que favorezcan la evolución clínica de pacientes con patología alimentaria hacia la mejoría, incluyendo en el tratamiento el entrenamiento en estrategias de comprensión y regulación emocional. En un futuro, sería también interesante analizar el efecto de estos tratamientos sobre las variables evaluadas.

## Referencias

- Blinder, B. J., Cumella, E. J., y Sanathara, V. A. (2006). Psychiatric comorbidities of female inpatients with eating disorders. *Psychosom. Med.*, *68*, 454-462.
- Conde, V. y Useros, E. (1975). Adaptación castellana de la escala de evaluación conductual para la depresión de Beck. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica de Europa y América*, *12*, 217-236.
- Fassino, S., Daga, G. A., Piero, A., y Delsedime, N. (2007). Psychological factors affecting eating disorders. *Adv. Psychosom. Med.*, *28*, 141-168.
- Fassino, S., Daga, G. A., Piero, A., Leombruni, P., y Rovera, G. G. (2001). Anger and personality in eating disorders. *J. Psychosom. Res.*, *51*, 757-764.
- Fava, M., Rappe, S. M., West, J., y Herzog, D. B. (1995). Anger attacks in eating disorders. *Psychiatry Res.*, *56*, 205-212.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, *94*, 47-59.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, *59*, 1-5.
- Garner, D.M. (1991). *Eating Disorder Inventory-2 manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Koifman, R. y Thomas C. The relationship between eating pathology and emotional intelligence. Retrieved May 7, 2008 from <http://www.mhs.com/ROE/EIResearchBy-Type.aspx> (n.d.), pp 10-11.
- Krug, I., Bulik, C. M., Vall-Llovera, O. N., Grano, R., Aguera, Z., Villarejo, C. et al. (2008). Anger expression in eating disorders: Clinical, psychopathological and personality correlates. *Psychiatry Res.*, *161*, 195-205.
- Linch, W.C., Everingham, A., Dubitzky, J., Hartman, M., y Kasser, T. (2000). Does binge eating play a role in the self-regulation of moods?. *Inter Physiol Behav Sci*, *35*, 298-313.
- Markey, M. A. y Vander Wal, J. S. (2007). The role of emotional intelligence and negative affect in bulimic symptomatology. *Compr. Psychiatry*, *48*, 458-464.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. L., Cano-Vindel, A. y Spielberger, C. D. (2001). *Staxi-2: Inventario de expresión de la ira estado-rasgo*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Miotto, P., Pollini, B., Restaneo, A., Favaretto, G., y Preti, A. (2008). Aggressiveness, anger, and hostility in eating disorders. *Compr. Psychiatry*, *49*, 364-373.
- Pallister, E. y Waller, G. (2008). Anxiety in the eating disorders: understanding the overlap. *Clin. Psychol. Rev.*, *28*, 366-386.
- Quimera, E. y Torrubia, R. (1987). Adaptación española del "Eating Disorder Inventory" (EDI) en una muestra de pacientes anoréxicas. *Anales de Psiquiatría*, *3*, 5, 185-90.
- Rodríguez, C. y Romero, E. (2003). La inteligencia emocional ¿factor de protección antidepresivo?. *Encuentros en Psicología Social*, *1*, 295-298.
- Rude, S. S. y McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, *17*, 799-806.

- Salguero, J. M. e Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre Inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 207-221.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema* 10, 2, 303-318.
- Spielberger, C. D. (1988). State-trait anger expression inventory. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Spielberger, C. D. (1991). Manual for the state-trait anger expression inventory (staxi). Revised research edition. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Spielberger C.D., Gorsuch R.L., y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-trait anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger C.D., Gorsuch R.L., y Lushene, R. E. (1986). *Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo. Manual, 2ª edición*. Madrid: TEA Ediciones.
- Truglia, E., Mannucci, E., Lassi, S., Rotella, C. M., Faravelli, C., y Ricca, V. (2006). Aggressiveness, anger and eating disorders: a review. *Psychopathology*, 39, 55-68.
- Wisniewski, L., Kelly, E. (2003). The application of dialectical behaviour therapy to the treatment of eating disorders. *Cogn Behav Pract*, 10, 131-8.





## **Análisis de la satisfacción vital en la madurez y vejez según factores sociodemográficos**

Vanessa González Herero  
Natalio Extremera  
*Universidad de Málaga*

### **Resumen**

El principal objetivo de este estudio ha sido analizar la satisfacción vital de personas mayores en relación a variables socio-demográficas, tales como la edad, el sexo y el estado civil. La muestra incluye 250 participantes. El instrumento utilizado ha sido la Escala de Satisfacción Vital (SWLS: Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Los resultados de los análisis de varianza revelaron la existencia de diferencias de género y de estado civil significativas, así como un efecto significativo de la interacción género\* estado civil.

### **Palabras clave**

Satisfacción Vital, Envejecimiento, Factores Socio-Demográficos.

### **Elderly Life Satisfaction in Relation to Socio-Demographic Variables**

#### **Abstract**

The main aim of this research was to analyze elderly people's life satisfaction in relation to socio-demographic variables, such as age, gender and marital status. The sample included 250 participants. The measure used was the Satisfaction with Life Scale (SWLS: Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). The results from analyses of variance showed the existence of significant differences in gender and marital status, and a significant interaction effect (gender \* marital status).

#### **Keywords**

Life Satisfaction, Aging, Socio-Demographic Factors.

La satisfacción vital y el bienestar son los principales determinantes del envejecimiento exitoso (Lupien y Wan, 2004), envejecimiento que se caracteriza por una baja probabilidad de enfermedades relacionadas con la edad, una alta capacidad funcional y un activo compromiso con la vida (Rowe y Kahn, 1997). Según la tradición hedonista cen-

trada en el estudio de la felicidad, el bienestar subjetivo se ha definido como las evaluaciones que las personas realizan de sus vidas en conjunto y, generalmente, se han identificado en él tres componentes separables: la satisfacción vital (evaluación cognitiva de las condiciones de la propia vida), el afecto positivo y el afecto negativo (reflejan las reacciones en línea -on-line reactions-, inmediatas, a las buenas y malas condiciones de la propia vida, Diener, Scollon y Lucas, 2004).

El objetivo del presente trabajo es tratar de responder a preguntas aún no resueltas en la literatura acerca de cómo influyen ciertas variables socio-demográficas en la satisfacción vital de los mayores.

#### ***Estado civil y Satisfacción vital***

La evidencia demuestra que el matrimonio es uno de los correlatos más fuertes de la felicidad y del bienestar subjetivo. Las personas casadas o que viven en pareja son, por término medio, más felices y tienen mejor salud mental y física que aquellas otras que viven solas, que están separadas, divorciadas, viudas o que nunca se han casado (Veenhoven et al., 1994), así como una mayor esperanza de vida (García Martín, 2002).

Con respecto a las personas que no tienen pareja, parece que aquellas que han enviudado están incluso menos satisfechas que las que están separadas, divorciadas o solteras (Meléndez, Navarro, Oliver y Tomás, 2009). No obstante, investigaciones clásicas realizadas en el ámbito del estrés y de la salud señalan que, además de las personas viudas, las separadas y divorciadas, se sitúan entre las que tienen índices más altos de mortalidad debido a un infarto de miocardio, en particular (Lynch, 1977).

El matrimonio tiene efectos diferenciales en el bienestar subjetivo global de hombres y mujeres: aporta mayor felicidad a las mujeres (Wood, Rhodes y Whelan, 1989), pero ofrece una mejor salud mental y física a los hombres (Gove, 1972). Los hombres enferman más y están más afligidos cuando mueren sus parejas. En cambio, las mujeres lo pasan peor en situaciones de divorcio. Así, el matrimonio tiene mayores beneficios para los hombres que para las mujeres en términos de emociones positivas, pero los hombres y mujeres casados/as no difieren en su satisfacción vital (Diener, Sapyta, y Suh, 1998). También en relación a la interacción estado civil y género, otros estudios han hallado que, en casados y viudos, el nivel de satisfacción de

hombres y mujeres es muy similar, mientras que, en aquellos otros dentro del grupo de solteros-divorciados-separados, son las mujeres las que presentan una satisfacción vital mucho menor que los hombres (Meléndez et al., 2009).

Una explicación plausible a los beneficios que el matrimonio reporta en los niveles de bienestar subjetivo es que constituye para la mayoría de las personas una de las principales fuentes de apoyo social, más aún que las amistades o los familiares, y que además ofrece apoyo emocional y material, y compañía (Argyle y Furnham, 1983).

### *Género y Satisfacción vital*

Numerosos estudios han analizado las diferencias de género en el bienestar subjetivo. Sin embargo, las inconsistencias halladas en los resultados hacen muy difícil la clarificación de las conclusiones. Así, utilizando muestras de adultos mayores, mientras unos autores encuentran que los hombres mayores informan de niveles más altos de satisfacción vital que las mujeres (Smith y Baltes, 1998), otros hallan justo lo contrario, concluyendo que son las mujeres mayores las que experimentan mayor satisfacción vital (Coke, 1992). Existe, además, un tercer grupo de autores que no encuentran diferencias de género significativas en la satisfacción vital (Meléndez et al., 2009; Shmotkin, 1990; Triadó, 2003).

Cabe mencionar un meta-análisis llevado a cabo con muestras de adultos mayores y sintetizando los hallazgos de 300 estudios empíricos sobre diferencias de género en satisfacción vital. Los resultados arrojados por dicho estudio señalan que las mujeres experimentan niveles significativamente inferiores de bienestar subjetivo que los hombres, aunque el género explicó menos del 1% de la varianza en bienestar subjetivo (Pinquart y Sörensen, 2001).

### *Edad y Satisfacción vital*

Aunque en épocas pasadas se veía a la juventud como un fuerte predictor del bienestar subjetivo, los hallazgos más recientes parecen no sostener dicha visión. Diversos estudios constatan que la satisfacción vital no decae con la edad e incluso que aquella, a menudo, suele incrementarse ligeramente (Inglehart, 1990; Veenhoven, 1984). Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) evalúan los tres componentes del bienestar subjetivo (satisfacción vital, afecto positivo y afecto negativo) en relación con la edad, y concluyen que el único que desciende con el paso de los

años es el afecto positivo. En cuanto a la satisfacción vital y el afecto negativo, los resultados obtenidos indican que este último no asciende conforme se envejece y que la satisfacción vital no sólo no decae con la edad, sino que experimenta ligeros incrementos entre los 20 y los 80 años.

Sin embargo, la mayor parte de los estudios realizados en la edad mayor demuestran que existe un ligero descenso, o bien inexistente, en el bienestar subjetivo y la felicidad con la edad (Mroczek y Kolarz, 1998; Meléndez et al., 2009; Navarro, Meléndez y Tomás, 2008). Esta baja relación parece constatar la estabilidad de la satisfacción vital con la edad, especialmente en la adultez tardía y vejez.

Con todo, el presente estudio tiene como objetivo examinar la relación que ciertas variables de naturaleza socio-demográfica tales como la edad, el género y el estado civil, mantienen con la satisfacción vital así como las interacciones entre estas variables en una población comprendida de personas maduras y de la tercera edad.

## **Método**

### *Participantes*

Se seleccionaron por medio de un muestreo incidental a 250 sujetos con edades comprendidas entre 50 y 82 años (edad promedio = 62,3 años, DT = 8,53). En relación al género, 100 son hombres y 150 mujeres. Con respecto al estado civil, 156 están casados, 51 son viudos y 43 se incluyeron en la categoría de otros (separados, solteros y divorciados). El estado socio-cultural de los participantes es medio.

### *Instrumentos*

*Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Las participantes respondieron a la versión en castellano de la SWLS (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003). La escala, que examina el grado de satisfacción global con la vida, consta de 5 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = muy en desacuerdo, 7 = muy de acuerdo). El instrumento mostró una adecuada consistencia interna ( $\alpha = 0,79$ ).

### *Procedimiento*

Se informó a los participantes acerca de los objetivos del estudio y todos accedieron a participar voluntariamente en él. Las pruebas fueron aplicadas en formato encuesta individual, para garantizar el total entendimiento de las preguntas, y auto-completada.

## Resultados

### Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se presentan la media y desviación típica de los distintos grupos en función del sexo, la edad y el estado civil.

### Análisis de Varianza

Se ha llevado a cabo un análisis de la varianza univariante de 2 (sexo) x 2 (edad) x 3 (estado civil), para examinar los efectos principales y de interacción de las variables independientes.

Se comprueba que dos efectos principales (género y estado civil) y una interacción de primer orden (género \* edad) resultaron significativos. En

cuanto a los efectos principales, se comprueba que el tamaño del efecto medido mediante eta-cuadrado está en 2.3% para el género y en 6.9% para el estado civil. En relación al género, las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres ( $M = 25.07$  y  $24.86$ , respectivamente). Con respecto al estado civil, un análisis de las pruebas *post hoc*, según el método de Tukey, revela que existen diferencias significativas en la satisfacción vital entre casados y el grupo de solteros, separados y divorciados ( $p < 0,001$ ), siendo la media de los primeros ( $M = 25.74$ ) mayor que la de los segundos ( $M = 22.40$ ). En la Tabla 2 se presentan los resultados del análisis de varianza.

**Tabla 1. Promedios y desviaciones típicas en la Satisfacción vital, en función del sexo, edad y estado civil**

Sexo	Edad	Estado civil	Media	Desv. típ.	N
Mujer	50 - 65 años	Solteros, divorciados y separados	23,50	5,21	28
		Casados	25,48	5,93	50
		Viudos	26,10	4,86	10
		Total	24,92	5,63	88
	66- 82 años	Solteros, divorciados y separados	21,17	6,73	6
		Casados	26,77	4,99	22
		Viudos	25,06	6,91	34
		Total	25,29	6,37	62
	Total	Solteros, divorciados y separados	23,09	5,47	34
		Casados	25,88	5,66	72
		Viudos	25,30	6,46	44
		Total	25,07	5,93	150
Hombre	50- 65 años	Solteros, divorciados y separados	17,80	8,10	5
		Casados	25,59	5,06	59
		Viudos	14,00	.	1
		Total	24,82	5,79	65
	66- 82 años	Solteros, divorciados y separados	22,25	5,90	4
		Casados	25,68	4,81	25
		Viudos	23,66	3,26	6
		Total	24,94	4,74	35
	Total	Solteros, divorciados y separados	19,78	7,17	9
		Casados	25,62	4,96	84
		Viudos	22,28	4,71	7
		Total	24,86	5,42	100
Total	50- 65 años	Solteros, divorciados y separados	22,64	5,95	33
		Casados	25,54	5,45	109
		Viudos	25,00	5,88	11
		Total	24,88	5,68	153
	66- 82 años	Solteros, divorciados y separados	21,60	6,09	10
		Casados	26,19	4,87	47
		Viudos	24,85	6,48	40
		Total	25,16	5,81	97
	Total	Solteros, divorciados y separados	22,40	5,93	43
		Casados	25,74	5,28	156
		Viudos	24,88	6,30	51
		Total	24,99	5,72	250

**Tabla 2. Resultados del ANOVA para explicar la satisfacción vital.**

Fuente	SC	gl	MC	F	p	Eta <sup>2</sup>
G	175.98	1	175.98	5.61	.019*	.023
E	70.93	1	70.93	2.26	.134	.009
EC	554.98	2	277.49	8.84	.0001***	.069
G * E	128.03	1	128.03	4.08	.044*	.017
G * EC	118.96	2	59.48	1.89	.152	.016
E * EC	37.01	2	18.50	.59	.555	.005
G * E * EC	163.44	2	81.72	2.60	.076	.021
error	7465.48	238	31.36			

Nota: G = género, E = edad, EC = estado civil. \*\*\*p<.001; \*\*p<.01; \*p<.05  
R cuadrado = .085 (R cuadrado corregida = .043)

En cuanto a la interacción, se observa un efecto de interacción significativo entre el género y la edad, aunque el tamaño del efecto es pequeño (1,7%). En la Figura 1 se observa que para las mujeres de los dos grupos de edad (madura y tercera edad) los niveles de satisfacción vital son muy parecidos, siendo éstos además elevados. Sin embargo, en el caso de los hombres se aprecian diferencias entre grupos de edad. Así, mientras que los hombres dentro del grupo de tercera edad informan de niveles elevados de satisfacción vital, aquellos otros que se sitúan dentro del grupo de edad madura experimentan una satisfacción mucho menor. Por último, las mujeres de

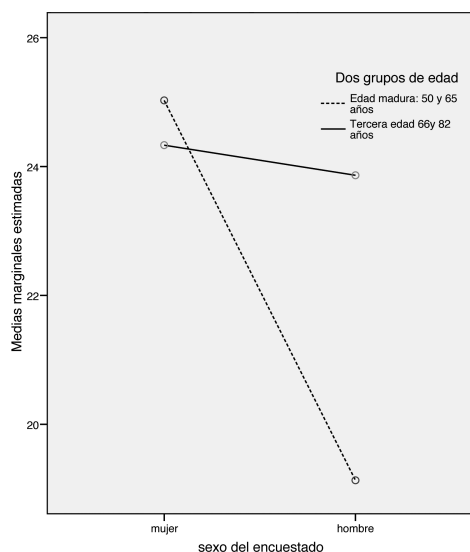


Figura 1. Interacción género y edad según las puntuaciones en satisfacción vital.

edad madura informan de una satisfacción mucho mayor que los hombres dentro de este grupo de edad. Sin embargo, la satisfacción vital de las mujeres dentro del grupo de tercera edad tan sólo es ligeramente superior a la de los hombres de dicho grupo edad ( $M = 25.29$  y  $M = 24.94$ , respectivamente).

### Conclusiones y discusión

El objetivo fundamental del presente trabajo ha sido analizar la relación existente entre variables socio-demográficas tales como la edad, el género y el estado civil, y la satisfacción vital de la persona que envejece, así como las interacciones entre estas variables.

Con respecto a la edad, los resultados de este estudio indican que no influye en la satisfacción vital, confirmando así lo encontrado por otros autores (Meléndez et al., 2009), acerca de que la satisfacción vital se mantiene estable con la edad, a pesar de que las condiciones vitales son cada vez más amenazantes y las pérdidas superan las ganancias. Uno de los mecanismos que puede explicar dicha estabilidad en la adultez tardía y vejez es, tal y como apuntaron Villar, Triadó, Solé y Osuna (2003), la reevaluación, el cambio o el reescalamiento de metas que tiene lugar a esas edades.

En relación al género, se obtiene que hombres y mujeres difieren en los niveles de satisfacción vital. Las mujeres informaron de una mayor satisfacción vital que los hombres. Este hallazgo parece ir en la línea con lo encontrado por Coke (1992) en muestras de personas mayores afro-americanas.

Shmotkin (1990) no encontró una relación significativa entre el género y la satisfacción vital, sin embargo, halló una interacción significativa entre la

edad y el género, en el sentido de que las mujeres más jóvenes tenían mayor satisfacción vital que los hombres, observando el patrón opuesto en las mujeres mayores. Resultado similar, aunque sólo con tendencia a la significación, obtuvieron Meléndez et al., (2009). El presente trabajo también ha hallado una interacción significativa entre el género y la edad, en lo relativo a las mujeres más jóvenes, en línea con estudios previos (Shmotkin, 1990), pero no así en el caso de las mayores. En este sentido, obtenemos que las mujeres mayores experimentan una satisfacción vital ligeramente superior a la de los hombres de su mismo grupo de edad.

En cuanto al estado civil, observamos diferencias significativas en la satisfacción vital entre casados y el grupo de solteros, separados y divorciados, siendo los casados los que informan de una mayor satisfacción vital. Se corrobora lo encontrado en la literatura acerca de que el matrimonio es un factor determinante para la satisfacción vital, fundamentalmente en la vejez, por ser una esencial fuente de apoyo (Meléndez et al., 2009). Sin embargo, sorprende que no se hallen diferencias significativas en la satisfacción vital entre casados y viudos. Se observa además que la viudedad es superior en mujeres que en hombres (44 frente a 7). La evidencia demuestra que el efecto de enviudar es menos negativo para las mujeres, ya que tienen una mayor capacidad para establecer lazos cercanos con otras personas, obteniendo además un gran apoyo por parte de los hijos, mientras que los hombres viudos tienden a no establecer nuevas relaciones, no compensando así la pérdida (IMSERSO, 2006).

A pesar de los interesantes hallazgos encontrados, este estudio tiene una serie de limitaciones. Cabe destacar el pequeño tamaño de los grupos, especialmente al llevar a cabo análisis de interacción entre las variables socio-demográficas, obteniendo un tamaño de los efectos pequeños. Asimismo, se trata de un estudio transversal, donde se ha evaluado la satisfacción vital en un momento único. Para poder ofrecer hallazgos más generalizables, es necesario llevar a cabo diseños de investigación de corte longitudinal y conseguir muestras más amplias y heterogéneas. No obstante, las principales aportaciones de este estudio son dos: corrobora la mayor satisfacción vital de las mujeres en la madurez tardía, en comparación con los hombres del mismo grupo de edad, y constata que el matrimonio es decisivo, en la madurez y en la vejez, como fuente de bienestar.

## Referencias

- Argyle, M., y Furnham, A. (1983). Sources of satisfaction and conflict in long-term relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 481-493.
- Atienza, F., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Coke, M. (1992). Correlates of life satisfaction among elderly African-Americans. *Journal of Gerontology*, 47, 5.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Sapyta, J. J., y Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- García Martín, M.A. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. Educación física y deportes; *Revista Digital*, 8(48). [Http://www.efdeportes.com/efd48/bienes.htm](http://www.efdeportes.com/efd48/bienes.htm).
- Gove, W. R. (1972). The relationship between sex roles, marital status, and mental illness. *Social Forces*, 51, 34-44.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales, (2006). *Informe 2006. Las personas mayores en España*. Madrid: IMSERSO.
- Lupien, S.J. y Wan, N. (2004). Successful ageing: from cell to self. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359, 1413-1426.
- Lynch, J. J. (1977). *The broken heart*. New York: Basic Books.
- Meléndez, J.C., Navarro, E., Oliver, A., y Tomás, J.M. (2009). La satisfacción vital en los ma-

- yores: factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, 95, 29-42.
- Mroczek, D. K., y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1333-1349.
- Navarro, E., Meléndez, J.C., y Tomás, J.M. (2008). Análisis del bienestar en la vejez según la edad. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 43, 90-95.
- Pinquart, M., y Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journal of Gerontology*, 56B(4), 195-213.
- Rowe, J. W., y Khan, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37, 433-440.
- Shmotkin, D. (1990). Subjective Well-Being as a Function of Age and Gender: A Multivariate Look for Differentiated Trends. *Social Indicators Research*, 23, 201-230.
- Smith, J. y Baltes, M.M. (1998). The role of gender in very old age: Profiles of functioning and everyday life patterns. *Psychology and Aging*, 13(4), 676-695.
- Triadó, C. (2003). *Envejecer en entornos rurales*. Madrid: IMSERSO, Estudios I+D+I, nº19.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht, Holanda: Kluwer academic.
- Veenhoven, R. y coworkers (1994). *World database of happiness: Correlates of happiness*. Rotterdam: Erasmus University.
- Villar, F., Triadó, C., Solé, C., y Osuna, M.J. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13, 152-162.
- Wood, W., Rhodes, N., y Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 249-264.

## Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes

Joan Guerra Bustamante  
Benito León del Barco  
Eloísa Guerrero Barona  
*Universidad de Extremadura*

### Resumen

Las relaciones afectivas de apego marcan la manera de confiar en nosotros mismos y en los que nos rodean. En la adolescencia estos vínculos de apego se transforman ya que no sólo se centran en la familia sino que se extienden al grupo de iguales. El objetivo de este trabajo es detectar las posibles relaciones entre los distintos tipos de apego y la inteligencia emocional en una muestra de adolescentes. La muestra la conforman 140 estudiantes del Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) Ágora, en Cáceres, pertenecientes a los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), del curso académico 2007-08. Empleamos el cuestionario TMMS-24 para medir la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y una adaptación al castellano del cuestionario Adolescent Relationship Scales Questionnaire (RSQ) (Bartholomew y Horowitz, 1991) para medir el tipo de apego. Los resultados confirman la relación entre el apego seguro y el hecho de que le cueste mucho separarse de sus padres. Así mismo, se verifica la correlación entre apego seguro y los factores de “claridad” y “reparación”; la correlación entre apego preocupado y “atención” y apego rechazante y “reparación”.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Apego, Adolescencia.

### Relation between Attachment and Emotional Intelligence in Adolescents

#### Abstract

Attachment relationships decide the way we trust in ourselves and in those around us. In adolescence, these Attachment links become transformed because not only do they focus on the family, but they extend to the peer group. The aim of this work is to detect the possible relations between the different types of attachment and the emotional intelligence in a sample of teenagers. The sample con-

sisted of 140 students in the Secondary School Education Ágora, in Cáceres, from the first, second, third and fourth year of Compulsory Secondary Education, in the academic year 2007-08.

We used the TMMS-24 questionnaire to measure the Emotional Perceived Intelligence (IEP) and a Spanish adaptation of the Adolescent Relationship Scales Questionnaire (RSQ) (Bartholomew and Horowitz, 1991) to measure the type of Attachment. The results confirm the relation between security attachment and it being hard for them to separate very much from their parents. Likewise, the results confirm the correlation between security attachment and the factors of “clarity” and “repair”; the correlation between anxious attachment and “attention” and rejecting attachment and “repair”.

### Keywords

Emotional intelligence, Attachment, Adolescence.

### Introducción

El interés por la Inteligencia Emocional (IE) ha aumentado de manera exponencial en los últimos años, constatándose la importancia que tiene un buen manejo de las emociones para la satisfacción personal y para mantener una buena relación con los que nos rodean. En opinión de Extremera, Durán y Rey (2005) la comprensión y el manejo emocional se relacionan con el bienestar personal así como con un mayor compromiso y dedicación a las labores.

Tal y como afirman Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro (2006), en las interacciones tempranas con los cuidadores primarios es cuando el niño aprende un modelo de relación que posteriormente repercutirá en los nuevos contactos con otras personas. La seguridad y confianza en el otro nos da una base segura para explorar el mundo y vivir la vida con menos ansiedad y más confianza.

La adolescencia es un momento de la vida en el que el apego sufre una transformación. Los vínculos con los padres se debilitan y se establece otro tipo de vínculos de apego con los iguales. Explorar los vínculos de apego en los adolescentes nos permitirá ver cómo éste se relaciona con su desarrollo socio-emocional, cómo es capaz de comunicar sus emociones, recibir las emociones de los demás y empatizar.

El término IE fue introducido por Salovey y Mayer (1990) para referirse a la capacidad de manejar las emociones y ayudar con ello a canalizar las mismas de un modo positivo y constructivo.

A lo largo de los últimos 15 años, han surgido varios modelos explicativos. Esta investigación está basada en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997). Este modelo divide la Inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Respecto al apego, fue Bowlby el fundador de la teoría del apego, según la cual el apego se define como la disposición del niño para confiar en sí mismo como persona digna de merecer amor; en sus propias capacidades para obtener lo que necesita, para resolver los problemas y para confiar plenamente en los otros cuando la ocasión lo exige, distinguiendo en quien puede confiar (Bowlby, 1993). Las primeras relaciones cercanas que una persona tiene en su vida marcan en cierta medida su desenvolvimiento y la satisfacción social, ya que es en estas primeras relaciones donde el niño comienza a aprender patrones de relación afectiva, o modelos internos de apego. Estos modelos influyen sobre la capacidad de uno mismo para promover y mantener la relación afectiva (Ortiz Baron, Gomez Zapiaín y Apodaca, 2002).

Durante los primeros años de la vida, el niño va constituyendo gradualmente un conjunto de conocimientos y expectativas sobre la forma de actuar de esas figuras y cómo responden a sus necesidades de ayuda, y de protección (su accesibilidad y responsabilidad) y sobre el self, en cuanto a su valor y su capacidad para influir en los demás (Soares y Dias, 2007).

En la adolescencia, encontramos datos interesantes sobre la transformación que sufren las relaciones de apego en esta etapa de la vida. Así, en opinión de López (1993) existen diferencias en la figura central de apego en la primera y segunda adolescencia, el apego sufre una transformación en esta época de la vida en la que la relación de apego con los iguales cobra una notable importancia, manteniéndose la relación con la madre también en un lugar destacado.

Las relaciones con los padres e iguales durante la adolescencia como predictores del ajuste emocional y conductual muestran una fuerte asociación existente entre las relaciones con los padres y con los iguales. En opinión de Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002) los padres y los iguales tienen efectos positivos e independientes entre sí sobre el ajuste del adolescente, siendo los adolescentes con menos pro-

blemas emocionales y conductuales los que contaban con un buen apego a padres y a iguales. Las relaciones afectivas son de gran importancia y van variando según el momento vital. En la adolescencia las relaciones de apego se diversifican, ya que cobran prioridad las relaciones de apego con los iguales.

Nos planteamos dos objetivos en esta investigación. El primer objetivo es conocer si existe relación entre el tipo de apego y el miedo a la separación de los padres. El segundo y principal objetivo, es analizar si existe relación entre los distintos factores de la IE y los distintos tipos de apego.

### Método

#### Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, de 140 estudiantes (60,7 % mujeres y 39,3% varones) del Instituto de Secundaria Ágora, en Cáceres. La muestra está compuesta por 140 participantes de edad comprendida entre los 12 y los 18 años, siendo la media de 14,28 años, de los cuales un 25,4 % de los alumnos pertenecen a 1º de la ESO, un 36,4 % a 2º de la ESO, un 32,2 % a 3º de la ESO, y un 5,9 % a 4º de la ESO.

#### Instrumentos

El instrumento utilizado para medir la IE ha sido el **TMMS-24**, ya que nos permite conocer la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). El TMMS-24 es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se compone de tres factores: Atención, Claridad y Reparación.

El instrumento utilizado para medir el apego es una adaptación al castellano del cuestionario *Adolescent Relationship Scales Questionnaire (RSQ)* (Bartholomew y Horowitz, 1991). Se compone de tres factores: apego seguro, apego preocupado y apego rechazante. Tal y como afirman Martínez y Santelices (2005) este cuestionario pertenece a la tradición que evalúa el apego a partir de las relaciones amorosas y tiene la base en el modelo de categorías y dimensiones de Bartholomew.

#### Procedimiento

Durante dos semanas, adaptándonos a los horarios que mejor les venían a los tutores, se administraron los cuestionarios. La aplicación se realizó de forma colectiva, en horario de tutoría de los diferentes cursos, con una duración de entre 15 ó 20 minutos por clase.



**Tabla 1. Estadísticos descriptivos.**

	Media	Desviación típica	N
Atención	25,0360	6,55126	139
Claridad	25,8993	6,89286	139
Reparación	28,1143	7,18019	140
Apego Seguro	21,4857	5,87090	140
Apego Preocupado	18,2786	6,13290	140
Apego Rechazante	29,4071	5,94567	140

**Tabla 2. Correlaciones apego miedo separación padres.**

		Cuánto te cuesta separarte de tus padres
Apego seguro	Correlación de Pearson	,152
Apego preocupado	Correlación de Pearson	,250(**)
Apego rechazante	Correlación de Pearson	,105

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### Resultados

En primer lugar comenzaremos por describir los resultados encontrados en cada uno de los factores de los cuestionarios utilizados teniendo en cuenta la media y la desviación típica de cada uno de ellos, como veremos en la Tabla 1.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en las distintas correlaciones analizadas, así veremos: la correlación entre el tipo de apego y el miedo a la separación de los padres y la correlación entre el tipo de apego y los distintos factores de la I.E.

Tal y como acabamos de ver, comenzaremos por mostrar los resultados obtenidos al hacer la correlación entre el apego y el miedo a la separación de los padres. En la Tabla 2 se aprecian las relaciones encontradas.

Los resultados muestran correlación entre el tipo de apego preocupado y el hecho de que cueste mucho la separación con los padres. Es lógico pen-

sar que un sujeto que se muestre preocupado se desconcierte ante la separación.

A continuación, aparece la correlación existente entre los factores de IE y los tipos de apego, con el fin de analizar y comprender la hipótesis principal de nuestra investigación y ver qué relación existe entre el tipo de apego y la IE. En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en la correlación de los diferentes factores de ambos cuestionarios.

De los análisis de correlación se desprende que el apego seguro correlaciona positivamente con claridad, es decir, con comprender las emociones ( $r_{xy} = ,362$ ) y saberlas regular ( $r_{xy} = ,311$ ).

Respecto al apego preocupado se aprecia que correlaciona positivamente con atención, es decir, con saber expresar y sentir emociones ( $r_{xy} = ,444$ ).

En cuanto al apego rechazante vemos que correlaciona positivamente con reparación, es decir, con saber regular las emociones ( $r_{xy} = ,197$ ).

**Tabla 3. Correlación entre los factores de Inteligencia Emocional y los factores de Apego.**

	Atención	Claridad	Reparación
Apego Seguro	,131	,362**	,311**
Apego Preocupado	,444**	,031	,065
Apego Rechazante	,151	,071	,197*

Nota: \*  $p < ,05$  \*\*  $p < ,01$

### Discusión y conclusiones

Tras conocer los resultados obtenidos en las distintas correlaciones, vamos a proceder a la discusión y conclusiones sobre la correlación entre el tipo de apego y el miedo a la separación de los padres y la correlación entre el tipo de apego y los distintos factores de la IE.

En cuanto a nuestro primer objetivo, es decir a conocer si existe correlación entre el tipo de apego y el miedo a la separación de los padres, observamos que tanto el apego seguro como el rechazante no se relacionan con el miedo a la separación. En el caso de los sujetos con apego seguro, no presentan miedo ante la separación de los padres, esto es debido a que perciben las relaciones con las figuras de apego como seguras y estables, por lo tanto no presenta ansiedad ante la separación porque no temen el abandono. Las personas con apego rechazante no presentan miedo a la separación de los padres. Esto es debido a que el sujeto presenta indiferencia ante la separación de los padres, rechaza la relación con lo cual no presenta ansiedad si las figuras de apego se separan. Buscan ser independiente y no necesitan a los demás, marcan notablemente los límites con las personas que proporcionan cuidado y presentan resistencia a las relaciones de apego. Como se podría esperar, el tipo de apego preocupado y el hecho de que cueste mucho la separación con los padres se relacionan positivamente. Como habíamos previsto un sujeto que se muestre preocupado se desconcierta ante la separación, ya que las relaciones familiares se perciben como inseguras e inestables.

Con relación al segundo objetivo, (conocer si existe correlación entre el tipo de apego y los distintos factores de la IE) extraemos las siguientes conclusiones.

El apego seguro se relaciona positivamente con el factor Claridad, es decir, con comprender emociones. Del mismo modo, también se relaciona positivamente con el factor Reparación, es decir, con saber regular las emociones. Esto es coherente, ya que una persona con apego seguro establece vínculos amables y se mueve en entornos emocionalmente sanos que le dan confianza en sí mismo en cuestiones afectivas, lo cual le permite comprender la información emocional y estar abierto a los sentimientos, saber modular sus propios sentimientos y los de los demás y establecer un clima de comprensión mutua entre sus propias emociones y las de las figuras de apego.

Las personas con apego seguro confían en los motivos de los demás, tienden a considerar que la gente es altruista, y confían en la capacidad de respuesta, cariño y deseo de unión de sus parejas (Ortiz, Gómez, y Apodaca, 2002). No les preocupa ser abandonados, hecho que facilita que se muestren abiertos y receptivos a establecer vínculos afectivos. En opinión de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) no se sienten incómodos ni con la proximidad ni con la intimidad.

Con respecto al apego preocupado se aprecia que correlaciona positivamente con el factor Atención, es decir, con saber expresar y sentir emociones. En efecto, es un sujeto que expresa y siente mucho las emociones, a veces incluso de más. Es un sujeto que está demasiado pendiente de su estado emocional, preocupado por la incertidumbre emocional en la que vive con sus figuras de apego, por la sensación de inseguridad que le propicia la relación. Temen relacionarse con otros y tienen mala autoimagen (Páez et al., 2006). La excesiva preocupación por ellos mismos puede generar un sesgo perceptivo que inhibe la atención hacia toda aquella información no relevante para sus propias preocupaciones y necesidades (Ortiz, Gómez, y Apodaca, 2002).

Por último, en cuanto al apego rechazante correlaciona positivamente con factor Reparación, es decir, con saber regular emociones. Para el adolescente con apego rechazante es importante ser independiente y autosuficiente, no depender de los que le rodean. Por tanto, regula sus emociones para marcar límites y establecer una distancia prudente con los demás que le permita mantener su independencia. Estos resultados, contradicen a los encontrados por Páez et al., (2006) que afirmaban que las personas con apego evitativo tenían un menor conocimiento de las formas de regular las emociones interpersonales correctamente. En opinión de Collins y Read (1994) los sujetos con apego evitativo tratan de mantener su independencia, esto se traduce en una conducta de hipervigilancia sobre las señales de intrusión de los demás y esa autosuficiencia les lleva a evitar toda información que active el sistema de apego.

En definitiva, podemos concluir que existe relación entre el tipo de apego y los distintos factores de IE. En opinión de Farkas, Santelices, Aracena y Pinedo (2008) los lazos formados en la niñez pueden persistir en forma de *modelos* en el mundo representacional del adulto.

Además, el apego, como primer vínculo cercano y de confianza, guarda una estrecha relación con la capacidad para expresar, comprender y regular emociones de un modo adaptativo.

## Referencias

- Bartholomew, K. y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Collins, N. L. y Read, S. J. (1994). *Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 63-73.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Farkas, C., Santelices, M., Aracena, M., y Pinedo, J. (2008). Apego y Ajuste Socio Emocional: Un Estudio en Embarazadas Primigestas. *Psykhé*, 17(1), 65-80.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yánoz (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. 11-62. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Martínez, C. y Santelices, M. (2005). Evaluación del apego en el adulto: Una revisión. *Psykhé*, 14(1), 181-191.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de psicología*, 21, 225 - 245.
- Ortiz Barón, M. J., Gómez Zapiain, J., y Apodaca, P. M. (2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual. *Psicothema*, 2 (14), 469-475.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. Universidad de los andes. *Univ. Psicol. Bogotá (Colombia)*, 5(1): 21-36, enero-abril 2006. [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2193574>] (consultado el 08/03/09).
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Soares, I. y Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos: contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 177-195.



## Estudio del reconocimiento de emociones y su relación con algunos aspectos del desarrollo social

Valeriana Guijo Blanco  
*Universidad de Burgos*

Rodrigo Carcedo González  
*Universidad de Salamanca*

Consuelo Saiz Manzanares  
*Universidad de Burgos*

### Resumen

Se intenta determinar en qué medida la importancia que los padres conceden a que sus hijos de cinco y seis años alcancen un buen nivel de competencia social influye en la inteligencia emocional de sus hijos. Para ello, se ha diseñado un estudio correlacional y se ha evaluado la capacidad para el reconocimiento de emociones (respuesta de los niños a una serie de narraciones propuestas por Borke, 1973 y Leighton, 1992) y la importancia que los padres conceden a que sus hijos logren una buena competencia social, en concreto, al desarrollo de la cooperación, el autocontrol, la aserción o la responsabilidad (*Escala de autocontrol de la Social Skill Rating System* de Gresham y Elliot, 1990). Los resultados encontrados establecen que los niños y niñas con mayor capacidad para el reconocimiento de emociones tienen padres que conceden importancia a que sus hijos sean responsables y colaboren con otros.

### Palabras claves

Comprensión de Emociones, Autocontrol, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Educación Infantil.

### Study of the self-control and the recognition of emotions in 5-6 years old children

#### Abstract

This research aims to study the importance that parents give to achieve social competence in their 5 and 6 year old children. In a correlational study, we have assessed the recognition of emotions (answers of children to different narratives proposed by Borke, 1973 and Leighton, 1992) of these children and the importance that parents afford to achieving a good level of social compe-

tence, more concretely the development of cooperation, self-control, assertion, and responsibility (Social Skills Rating System Scale – Gresham & Elliot, 1990). The results found point out that boys and girls with higher levels of recognition of emotions have parents that regard it as highly important to develop the responsibility and cooperation of their children.

### Keywords

Recognition of emotions, self-control, child education.

### Introducción

La investigación de las emociones y su relación con el comportamiento social de los niños pequeños ha cobrado relevancia en las últimas décadas configurando el ámbito de la competencia socioemocional. En este marco nos acercamos al estudio de las competencias interpersonales en la primera infancia. Ya se han superado los debates sobre la posibilidad de evaluar las competencias tanto emocionales como sociales de los niños, contamos con instrumentos probados y, ahora, nos podemos centrar en el análisis de las variables que influyen en el desarrollo de esa competencia interpersonal (Zahn-Wasler, 2010).

La competencia social y emocional se adquiere en distintos contextos, siendo familia y escuela las que toman mayor relevancia en las primeras etapas de desarrollo. En concreto la familia posibilita el aprendizaje de valores, de normas y de conductas que permite el desarrollo de las competencias socioemocionales necesarias para la participación en la vida social de una forma eficiente y constructiva (McDowell y Parke, 2000; Denham, Salisch, Olthof, Korchanoff y Caverly, 2006; Howes y James, 2006; Thompson y Meyer, 2007).

La influencia de la familia sobre los hijos se concreta bien a través del “estilo de ser padres” o bien enseñando u orientando a sus hijos hacia interacciones positivas con sus iguales o con los adultos. Se conviene en aceptar que dicha influencia se produce con independencia de que las conductas de los padres sean intencionales o no, respondan o no a objetivos explícitos o que los padres sean conscientes de su modelo educativo. Lo que no cabe duda es que los padres optan por conductas, valores o relaciones para sus hijos y eso tiene consecuencia en su desarrollo social y emocional.

Parece razonable, por tanto, esperar que los padres que defienden determinados valores o conductas se constituyan en modelo a la vez que provean contextos en los que los hijos los experimenten y desarrollen (McDowell y Parke, 2000; Thompson y Meyer, 2007) de tal modo que, cuando los padres valoran que sus hijos sean cooperadores, responsables, asertivos, etc., éstos tengan más probabilidad de llegar a serlo que cuando los padres no valoran esas competencias. Denham, Salsich, Olthof, Korchanoff y Caverly (2006) en un interesante trabajo establecen con claridad la relación entre las emociones y el desarrollo social; destacan la influencia de los padres a través del proceso de socialización y concluyen que éste contribuye a las “fortalezas y debilidades” de todos los elementos de la competencia emocional.

Las investigaciones han demostrado cierta inconsistencia entre el logro de lo que el padre o la madre considera importante para sus hijos y el nivel alcanzado por ellos. La eficacia parece condicionada por una serie de mediadores entre los que se encuentra el estilo educativo, el afecto, el modelado, las normas que se establecen, el refuerzo que otorgan y la intencionalidad atribuida. El estilo educativo y el afecto son importantes como determinantes de la competencia socioemocional, pero no son suficientes; para promoverla, se requiere, además, que los padres comuniquen, valoran, den ejemplo, verbalicen sus conductas y sus intenciones, que refuercen contingentemente y por último que faciliten el ejercicio de la responsabilidad y la autonomía (Guijo, 2004; Pichardo Martínez, Justicia Justicia y Fernández Cabezas, 2009, Zahn-Wasler, 2010).

Teniendo en cuenta todo lo anterior se ha diseñado un estudio con el objetivo de determinar en que medida las valoraciones de los padres sobre algunas conductas sociales de sus hijos influyen en el desarrollo emocional de estos. Más en concreto, pensamos que si los padres conceden importancia a que sus hijos cooperen y sean asertivos con otros, practiquen el autocontrol y sean responsables en las relaciones interpersonales favorecerán el desarrollo de la competencia emocional, en general y en particular en el reconocimiento de emociones en otros.

## MÉTODO

### *Participantes y procedimiento*

Los participantes en el estudio fueron 82 niños y 92 niñas con una media de edad de 68,77 meses (SD=

3,60), teniendo el mayor 75 meses y el menor 62 meses. La muestra estuvo formada por alumnos del último curso de Educación Infantil matriculados en cinco centros educativos de la provincia de Burgos. La selección de la muestra se intentó que fuera representativa de los centros educativos públicos de Burgos y provincia.

La recogida de información se realizó a través de los centros educativos, los cuales facilitaron el envío y recogida de los cuestionarios a los padres y, también, espacios para la aplicación de pruebas a los niños. Los profesores facilitaron los datos de identificación de sus alumnos.

### *Instrumentos*

La capacidad para el reconocimiento de emociones, se ha analizado a través de la respuesta de los niños a una serie de *narraciones* elaboradas en base a las propuestas de Borke, (1973) y Leighton (1992). Con ello se pretende explorar la comprensión por parte del niño de la experiencia emocional de otro niño, pero sin que tenga necesariamente que sentir o expresar la misma emoción. Se informa al niño de que se le van a contar varias historias o cuentos que le han sucedido a la niña o al niño de la foto y que nos tendrá que decir en cada caso cuál es la foto que mejor representa cómo se siente el protagonista. Las historias son las siguientes:

- *Helado*: A... le gustan los helados. Muéstrame cómo se sentiría si el carrito de los helados se acercara y su mamá le comprara un helado?
- *Sueño*: Una noche... estaba dormido y soñó que un tigre enorme lo perseguía. ¿Cómo crees tú que se sintió cuando soñó que el tigre le perseguía?
- *Amigo*: A veces... quisiera jugar con alguien pero no puede encontrar a alguien que juegue con él, ¿cómo se sentiría entonces?
- *Fantasma*: Si tu simularas ser un fantasma y corrieras detrás de...en la oscuridad ¿cómo se sentiría él?
- *Mascota*: Tenía una mascota a la que quería muchísimo, pero un día fue a darle la comida y se encontró que su mascota se había marchado. Muéstrame como se sintió cuando se entero de que su mascota se había ido.
- *Fiesta*: Y si tú le invitases a una fiesta de cumpleaños ¿Cómo se sentiría ... entonces?

Las fotos presentadas se colocan siempre en el mismo orden y son parte del *Juego de las caras* de Catherine Kallache comercializado por Nathan.

La importancia que los profesores conceden a la aserción, la cooperación, la responsabilidad o el autocontrol se evalúa a través de las escalas correspondientes de la *Social Skill Rating System* de Gresham y Elliot (1990) en una versión traducida por nosotros (Guijo, 2002). La escala de *aserción* evalúa la capacidad del niño para entrar en contacto de forma eficaz con otros niños o con adultos; la de *cooperación* hace referencia a conductas encaminadas a favorecer a otros niños y a la búsqueda de soluciones mutuamente aceptables, tales como ayudar a otros, compartir materiales y condescendencia con reglas y normas; la de *responsabilidad*, evalúa la capacidad del niño para cuidar lo que dice o hace y la escala de *autocontrol* hace referencia al autodominio necesario en las situaciones sociales, sean éstas conflictivas o no.

Los índices de fiabilidad son altos, tanto en la versión original como en la española; Gresham y Elliot (1990) señalan que la versión para padres alcanza valores alfa de Cronbach entre 0,75 y 0,90 y estos niveles se mantienen entre 0,72 y 0,85 en los estudios realizados con la versión propia de esta prueba (Guijo, 2002).

## Resultados

Previo a determinar la capacidad de reconocimiento de emociones se estableció el índice de dificultad de cada una de las situaciones presentadas para determinar, así, la calidad de la prueba. Nos encontramos con que cada ítem tiene un grado de dificultad diferente, de tal forma que dos de ellos se pueden considerar fáciles: pelota/enfado (ID=60,91) y fiesta/alegría (ID=84,48); dos con un grado de dificultad medio: helado/alegría (ID=51,14) y sueño/tristeza (ID=55,74); y los tres restantes con dificultad alta: amigo/tristeza (ID=44,52), fantasma/ miedo (ID=38,52) y mascota/ tristeza (ID=36,78). De este análisis se desprende que la prueba permite discriminar entre los niños con alta y baja competencia para el reconocimiento de emociones.

En nuestro caso hemos encontrado unos niveles altos en el *reconocimiento de emociones*, la moda de la muestra fue de 3 puntos y el 66,65% de los niños responde adecuadamente entre cuatro y siete narraciones; no obstante estos datos son ligeramente inferiores a los señalados por Leighton (1992) que encontró que el 85% de los niños se clasificaban por encima de la media de aciertos. La falta de incidencia de la edad y el sexo está en consonancia con otros estudios con muestras de educación infantil.

En cuanto a la importancia que los padres dan a que sus hijos alcancen un buen nivel de competencia nos encontramos niveles medios aceptables. En orden gradual la *responsabilidad* es la competencia a la que menos importancia conceden (M=12,700; DT=2.800) después en un nivel intermedio el *autocontrol* (M= 13,900; DT= 3,00) *cooperación* (M=13,400; DT=2,800) y la *aserción* es a la que dan la mayor importancia (M=14,690; DT= 3,000).

Teniendo en cuenta la variable edad solamente la cooperación manifiesta correlación significativa ( $r= 0,211$ ;  $p= 0,05$ ) cuando se considera el total de la muestra. Sin embargo, cuando se analiza por separado a niños y niñas encontramos que solamente en el caso de los niños se encuentra correlaciones positivas entre la edad y la importancia que los padres conceden a que cooperen ( $r= 0,353$ ;  $p= 0,01$ ) o se autocontrolen ( $r= 0,291$ ;  $p=0,05$ ). Esperábamos que, al igual que en el reconocimiento de emociones, la diferencia de edad no tuviera ninguna relevancia y el que la tenga al menos para una de las variables deja patente cómo los padres van adaptando el nivel de exigencias a la edad de sus hijos. Las diferencias de expectativas hacia las niñas y los niños aparecen aquí reflejadas, no sólo conceden mayor importancia a que los niños jueguen e interactúen con otros de forma positiva, sino que también desean que logren el autodominio necesario. Cabe preguntarse si consideran que las niñas son más competentes o consideran menos relevante

**Tabla 1. Correlaciones entre variables criterio y predictoras.**

	Autocontrol	Cooperación	Aserción	Responsabilidad
Reconocimiento de emociones	- 0,090	0,172 *	0,068	0,166*

Nota: \* Correlación significativa al nivel de 0,05.

para las niñas estas competencias, por nuestra experiencia en los ámbitos educativos nos atrevemos a pensar que la primera razón es la que determina la respuesta de los padres.

La matriz de correlaciones (véase Tabla 1) entre las diferentes variables permite determinar la relación que se establece entre ellas y vemos como sólo la importancia concedida por los padres a la cooperación y a la responsabilidad mantienen alguna relación significativa con el reconocimiento de emociones.

### Discusión

La variable criterio reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas no ha demostrado una relación tan clara como la que cabía esperar con la importancia que los padres conceden al desarrollo de los diversos aspectos de la competencia social analizados. Hemos encontrado correlaciones relativamente bajas con cooperación y con responsabilidad pero no con autocontrol o con aserción, cuando analizamos la muestra de forma conjunta. No contamos con estudios realizados en el ámbito familiar que nos permitan contrastar nuestros datos, sólo podemos hacer inferencias sobre la influencia que tienen las creencias de los padres en otros aspectos del desarrollo tales como el desarrollo de la empatía o la prosociabilidad y, en este caso, el ejercicio de la responsabilidad aparecen también como un buen predictor (Monsalvo y Guaraná, 2008).

Los padres de esta edad valoran especialmente que sus hijos sean responsables, lo que se suele traducir en que el niño sea más consciente de lo que hace y ello requiere que preste mayor atención a los elementos significativos de cada situación; esa atención selectiva ha sido señalada por Mestre, Palmero y Guill (2004) como un proceso determinante de la adecuada percepción de emociones en otros.

Otra razón diferente puede ser la que explica el papel que juega la variable cooperación. Consideramos que la importancia concedida por los padres a que sus hijos compartan materiales y actividades con otros, en un ambiente mutuamente agradable facilita que el niño tenga experiencias de relación con otros y esto le permite entender mejor las emociones y los sentimientos; lo que a su vez da ocasión para tener mayor experiencia para interpretar los rasgos faciales. Cabría esperar, si aceptamos este planteamiento, que la aserción jugara un papel mayor pero al no ser así nos inclinamos a pen-

sar que lo importante es que los padres valoren que el niño coopere con otros y se ajuste a las normas más que el que lo haga con asertividad.

No obstante, a la vista de estos datos, consideramos necesario que se realicen estudios en los que se analice la influencia de los padres sobre el desarrollo emocional de los niños cuando éstos valoren el logro del autocontrol y la autorregulación y les proporcionen oportunidades que contribuyan a desarrollar sus habilidades sociales, favoreciendo actividades grupales, donde tenga que compartir, seguir reglas, respetando y aceptando las conductas de los demás.

### Referencias

- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and American children between 3 and 6 years of age. *Development Psychology*, 9, 102-108.
- Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., y Caverly, S. (2006). Emotional and Social Development in Childhood. En P. K. Smith y Craig H. H., *Childhood social development* (pp. 307-328). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gresham, F.M. y Elliot, S. (1990). *Social Skills. Rating System*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Guijo Blanco, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Guijo Blanco, V. (2004). *Influencia del contexto familiar en algunos aspectos del desarrollo socio-afectivo del niño*. Actas del II Congreso Internacional de Atención Temprana. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Howes, C. y James, J. (2006). Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education. En P. K. Smith y Craig H. H., *Childhood social development* (pp. 137-155). Oxford: Blackwell Publishing.
- Leighton, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona: Gredisa.
- McDowell, D. y Parke, R. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influence on peers. *Social Development*, 9, 4, 415-432.



- Mestre, J.M., Palmero, F. y Guill, R. (2004). Inteligencia emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos* (pp. 249-280). Madrid: McGraw- Hill.
- Pichardo Martínez, M.C., Justicia Justicia, F. y Fernández Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6, 13, 37-48.
- Monsalvo Díez, E. y Guaraná De Sousa, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 2, 1-9
- Thompson, R. A. y Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. En: J. J. Gross. *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-265). New York-London: Guilford Press.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.



## Relación entre inteligencia emocional percibida, competencia personal y satisfacción vital con riesgo suicida

Joaquín T. Limonero  
Jordi Fernández-Castro  
*Universitat Autònoma de Barcelona.*

Amor Aradilla  
*Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat*

Joaquín Tomás-Sábado  
*Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat.*

María José Gómez-Romero  
*Egarsat, Mutua de Accidentes de Trabajo de la Seguridad Social núm. 276*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación de la inteligencia emocional percibida (IEP), la competencia personal (CP) y la satisfacción vital (SV) con el riesgo suicida. Participaron 152 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona con una edad media de 20,2 años ( $DE=3,4$ ), que respondieron un cuestionario anónimo y autoadministrado que contenía entre otras las siguientes escalas: la escala de Inteligencia Emocional Percibida (TTMS-24), la Escala de Competencia Personal Percibida (CP), la escala de Riesgo de Suicidio (RS) y la escala de satisfacción vital (SV). Los resultados indican que 20 estudiantes (13,2%) presentaron puntuaciones RS que indican riesgo de suicidio. El RS correlaciona negativa y significativamente con la SV, la CP y dos de los tres componentes de la IEP: comprensión y reparación emocional. Los estudiantes que presentan puntuaciones elevadas en RS presentan, de forma significativa, menores puntuaciones en CP, en los componentes comprensión y reparación emocional de la IEP y presentan menores niveles de SV. Los resultados indican que el RS está modulado, en parte, por algunos de los componentes de la IEP, la CP y la SV. Se plantea la necesidad de detectar prematuramente este problema y dotar de recursos y estrategias de afrontamiento eficaces para prevenir los posibles actos suicidas futuros.

### Palabras clave

Riesgo Suicida, Inteligencia Emocional, Competencia Percibida, Satisfacción Vital

### Suicidal Risk and its Relationship to Perceived Emotional Intelligence, Personal Competence and Life Satisfaction

### Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between perceived emotional intelligence (IEP), personal competence (PC) life satisfaction (LS) and suicidal risk. 152 students of Psychology at the Autonomous University of Barcelona with an average age of 20.2 years ( $SD = 3.4$ ) completed an individual questionnaire which collected demographic data and responses to the TMMS scale (Trait Meta-Mood Scales) to assess perceived emotional intelligence (PEI), the Scale of Perceived Personal Competence (PC), the suicide risk scale (RS) and the scale of life satisfaction (SWLS) as well as other questionnaires that are part of other studies. The results show that 20 students (13.2%) had scores indicating risk of suicide. The RS significantly and negatively correlated with LS, PC and two of the three components of PEI: understanding and emotional repair; these correlations ranged from  $-0,299$  to  $-0,579$ .

Students who have high scores on RS, have significantly lower scores on PC and in understanding and emotional repairing of PEI and lower levels of LS. The results indicate that risk of suicide is modulated in part by some of the components of PEI, PC and LS. This raises the need to provide early detection of this problem, as well as resources and effective coping strategies.

### Keywords

Suicidal Risk, Perceived Emotional Intelligence, Personal Competence, Life Satisfaction

### Introducción

El acto suicida es definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como toda acción por la que una persona se causa daño a sí mismo, con independencia del grado de intención letal y de que conozcamos o no los verdaderos motivos (Pascual, Villena, Morena, Téllez y López, 2005). El suicidio, es por tanto, un acto autopunitivo que finaliza con la vida de la persona que lo comete, mientras que

la ideación suicida, es la presencia de deseos, pensamientos, intenciones y planes para cometer un acto suicida.

El suicidio es una de las tres principales causas de mortalidad en todo el mundo y provoca más de un millón de fallecimientos cada año (WHO, 2010). En nuestro país, en 2005, fallecieron más personas por suicidio que por accidentes de tráfico: 3.381 versus 3.332 (INE 2007), tendencia que se ha ido manteniendo hasta nuestros días, dando lugar a que el suicidio se convierta en la primera causa externa de defunción (INE 2008). En general, en España los actos suicidas representan una tasa de 7,5 por 100.000 habitantes (INE, 2010). No obstante, conviene tener presente que el número de suicidios consumados es sólo la punta del *iceberg* del comportamiento suicida. De acuerdo con Bernal et al. (2007), la ideación suicida se produce, de media, en un 7,8% mientras que el suicidio en 1,8% de los casos.

Según el informe elaborado por la Agencia de Salud Pública (2007) en Barcelona, durante el año 2007, el suicidio y las autolesiones constituyeron la primera causa de muerte en jóvenes de entre 15 y 44 años. En los últimos 25 años, las tasas de suicidio en los jóvenes han experimentado un aumento muy importante, especialmente en los estudiantes universitarios (Goetz, 1998). De acuerdo con Tomás-Sábado (2009), los diferentes factores estresantes que caracterizan el ámbito universitario podrían precipitar este comportamiento suicida: pruebas evaluativas frecuentes, fracaso académico, dificultad para cumplir con las expectativas, problemas de adaptación a la universidad, separación familiar, nuevas responsabilidades académicas y personales, etc.

La conducta suicida, como se puede apreciar, es compleja y multifactorial, siendo un fenómeno poliédrico en el que entran en juego un gran número de factores implicados en la decisión voluntaria de poner fin a la vida, siendo la identificación de estos factores claves para prevenir el suicidio. En este sentido, aunque los trastornos del estado de ánimo son los factores más importantes y más estudiados en la predisposición al suicidio, tanto en adolescentes como en adultos (Garrison, Jackson, Addy, McKewen y Waller, 1991), existen otros factores que pueden incidir en el mismo como, por ejemplo, la satisfacción con la vida (Lukas, 2001) o algunas capacidades personales que podrían explicar, en parte, este fenómeno, como la competencia percibida

(Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Cladellas y Gómez-Benito, en prensa) o la inteligencia emocional (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004), entre otras.

Algunas investigaciones enfatizan el papel de la Competencia Personal Percibida o Competencia Percibida (CP) como un mediador en la actuación de las personas ante las situaciones estresantes, al minimizar su impacto sobre la salud y bienestar (Fernández-Castro, 2007). El concepto de CP, se define como la creencia individual y generalizada de que uno mismo es capaz de salir airoso de las situaciones adversas a las que se ve sometido, o el grado en que uno mismo es capaz de conseguir sus metas (Wallston, 1992); es decir, la percepción de que se es capaz de interactuar con el entorno de forma adecuada. La CP combina expectativas de competencia o de autoeficacia (sentirse capaz de actuar apropiadamente), y de contingencia (creer que la conducta puede ser eficaz) (Blasco et al., 1999). Para Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2003), la CP reduciría las consecuencias negativas del estrés a la vez que promovería estrategias más efectivas, al generar un estilo de afrontamiento centrado en la tarea y en el control de la respuesta emocional. En este sentido, postulamos que la CP puede favorecer la elección de estrategias de afrontamiento más adaptativas y/o reducir los sesgos cognitivos asociados a la ideación suicida.

Por otra parte, diversos estudios empíricos han puesto en evidencia que la Inteligencia emocional puede ser un buen predictor, entre otros, de las estrategias de afrontamiento, la satisfacción vital, el ajuste psicológico de los adolescentes, la calidad de vida, la depresión, la ansiedad general, la ansiedad ante la muerte, la fatiga subjetiva, el liderazgo, el éxito académico, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales o el estrés postraumático (para profundizar sobre el tema recomendamos al lector interesado el trabajo de recopilación de Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello, 2009). A partir de los estudios anteriormente mencionados se desprende que la IE puede estar implicada en diferentes aspectos de la vida cotidiana de las personas, pudiendo actuar como una variable interviniente entre los acontecimientos vitales y las consecuencias aversivas que estos sucesos pueden tener sobre el bienestar y la salud personal. En otras palabras, la IE estaría relacionada con los procesos de adapta-

ción, facilitando las respuestas adecuadas a los diferentes acontecimientos que la persona ha de afrontar a lo largo de su vida, disminuyendo las reacciones emocionales desadaptativas, facilitando la experimentación de eventos positivos y reduciendo la incidencia de los negativos.

Teniendo presente los argumentos anteriores, el objetivo de este trabajo consistió en analizar el papel de la inteligencia emocional percibida, la competencia personal y la satisfacción vital con la ideación suicida. Se pretende verificar empíricamente la idea de que aquellos estudiantes que presenten una elevada habilidad para comprender y regular las emociones manifestarán menores niveles de riesgo suicida. Así mismo, elevados niveles de competencia personal se relacionarán negativamente con el riesgo suicida y bajos niveles de satisfacción vital se relacionarán con alta ideación suicida.

## Método

### Participantes

La muestra incidental estuvo compuesta por 152 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, con una edad media de 20,2 años ( $DT = 3,4$ ) y un rango de 17 a 28 años.

### Instrumentos

Los participantes cumplieron de forma individual y autoadministrada un cuestionario en el que se incluían además de datos demográficos los siguientes instrumentos:

- *Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24;* Salovey y Mayer (1990), en la versión adaptada al español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La TMMS-24 contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: percepción, claridad y reparación de las emociones, con 8 ítems para cada una de ellas. Los 24 ítems de los que consta la escala tienen formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones, desde nunca hasta muy frecuentemente. El análisis de la escala se hace teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres subescalas y no la puntuación total.
- *Escala de Competencia Personal Percibida (PPC,* Wallston, 1992). En el presente trabajo se usó la versión adaptada al español por Fernández-Castro, Álvarez, Blasco, Doval, y Sanz (1998), para medir la competencia percibida (CP). Es una escala de ocho ítems, cuatro positivos y

cuatro negativos, con formato de respuesta tipo Likert de seis puntos, desde *completamente en desacuerdo* hasta *completamente de acuerdo*, que se puntúan de uno a seis o de seis a uno, según la dirección del ítem, de manera que el rango de posibles puntuaciones totales fluctúa entre 8 y 48 puntos. La consistencia interna de la escala adaptada al castellano estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach es de 0,83.

- *Escala de Riesgo Suicida (RS;* Plutchik, Van Praag, Conte y Picard, 1989) en la versión española de Rubio et al., (1998). Se trata de un instrumento autoaplicado diseñado para evaluar el riesgo suicida, que consta de 15 ítems con respuesta dicotómica (sí/no) que incluyen cuestiones relacionadas con intentos autolíticos previos, intensidad de la ideación actual, sentimientos de depresión y desesperanza y otros aspectos relacionados. Cada respuesta afirmativa puntúa 1 punto y cada respuesta negativa 0 puntos, con un rango de posibles puntuaciones totales entre 0 y 15. Los autores de la versión española proponen un punto de corte de seis puntos, de manera que una puntuación igual o superior a 6 indica riesgo de suicidio. Cuanto mayor sea la puntuación mayor es el riesgo suicida.
- *Escala de Satisfacción con la vida (SWLS;* Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) en la española de Aienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). La SWLS o SV (abreviación en castellano) está compuesta por cinco ítems con formato de respuesta tipo Likert cuyos valores de respuesta oscilan entre 1 y 5, desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5), que evalúan el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida. El índice de fiabilidad calculado para la escala alfa de Cronbach, indica que la escala tiene una buena consistencia interna ( $\alpha = 0,84$ ).

### Procedimiento

El estudio se ajustó a un diseño observacional transversal. Los participantes respondieron a las escalas de forma colectiva en sus propias aulas de clase. Previamente se les informó que la participación era voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos. Para la tabulación y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows.

### Resultados

En la Tabla 1, se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre el RS, los tres componentes de la IEP, la CP, la SV y la edad, observándose que el RS correlaciona negativa y significativamente con la SV, la CP y dos de los tres componentes de la IEP: claridad y reparación emocional, oscilando dichas correlaciones entre -0,299 y -0,579. Los resultados muestran correlaciones negativas y significativas, ligeramente superiores a 0,5 entre RS y la CP y la SV. Así mismo, de los dos componentes de la IEP que correlacionan significativamente y de forma negativa, es el componente reparación emocional el que lo hace en mayor medida.

El análisis de regresión lineal múltiple por el método pasos sucesivos indica que la CP explica un 33% de la varianza total de la variable riesgo suicida, y que la satisfacción explicaría el 3,2% y el componente reparación emocional de la IEP el 2% restante, siendo la varianza total explicada por el modelo del 39,1% (ver Tabla 2).

En la escala de RS un total de 20 estudiantes (13,2%), presentaron puntuaciones iguales o superiores a seis, lo que indica riesgo suicida. Se obser-

van diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,01$ ) entre las puntuaciones medias obtenidas en la CP, la SV y dos de los componentes de la IEP (claridad y reparación) de estos estudiantes y el resto de estudiantes sin riesgo suicida (Tabla 3).

Con respecto a las respuestas de los estudiantes a los ítems individuales de la Escala de RS nos indica que 23 (15,1%) presentaron antecedentes familiares de intento de suicidio, 38 (25,3%) habían pensado alguna vez en suicidarse, 14 (9,3%) habían comentado con alguien la idea de suicidarse y 8 (5,3%) sujetos habían intentado quitarse la vida.

Así mismo, a partir del análisis de los cuartiles de las puntuaciones de los componentes de la IEP, se crearon dos grupos, uno con alta puntuación en cada uno de los componentes de la misma y otro con bajas puntuaciones. La comparación de medias a través de la prueba *t* de Student-Fisher muestra que no existe diferencia entre los que tienen alta y baja puntuación en el componente atención emocional respecto al RS ( $t = 1,733$ ;  $p > 0,05$ ), mientras que sí se observan diferencias significativas respecto a los otros dos componentes de la IEP: los sujetos que presentan altos valores en el componente cla-

**Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson entre el RS, los componentes de la IEP, la CP, la SV y la edad.**

	ATEN	CLAR	REPAR	CP	SV	EDAD
ATENCIÓN	-					
CLARIDAD	-0,26**	-				
REPARACIÓN	-0,08	0,48**	-			
CP	-0,15	0,41**	0,51**	-		
SV	-0,56**	0,43**	0,477**	0,66**	-	
EDAD	-0,11	0,164*	0,154	0,510**	0,20*	-
RSUICIDA	0,14	-0,29**	-0,43**	-0,57**	-0,56**	0,017

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

**Tabla 2. Análisis de regresión lineal múltiple por el método pasos sucesivos, con la variable RS como dependiente y las variables CP, SV y reparación como independientes.**

Variables	R <sup>2</sup>	↑R <sup>2</sup>	Beta	Valor p Sig.
CP	0,33	0,33	-0,210	0,00
SATISFACCIÓN	0,362	0,032	-0,092	0,009
REPARACIÓN	0,391	0,029	-0,084	0,004

**Tabla 3. Medias y desviaciones típicas, valores de la U de Mann-Whitney y significación de las diferencias entre estudiantes en función del riesgo suicida y las puntuaciones de cada uno de los componentes de la IEP, la CP, la SV y la edad.**

	NO RIESGO SUICIDA Media (DT)	RIESGO SUICIDA Media (DT)	Z	Valor P
ATENCIÓN	29,17 (5,35)	30,9 (5,43)	-1,6	0,108
CLARIDAD	31,83 (5,76)	27,1 (5,9)	-3,66	0,00**
REPARACIÓN	28,69 (4,88)	23,05 (5,91)	-2,65	0,008**
CP	35,17 (5,52)	25,6 (7,23)	-5,2	0,000**
SV	26,15 (5,41)	17,1 (4,82)	-5,74	0,000**
EDAD	20,22 (3,51)	19,6 (2,21)	-,042	0,501

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

ridad emocional ( $t = 4,47$ ;  $p < 0,05$ ) o en el componente reparación emocional ( $t = 3,23$ ;  $p < 0,05$ ) presentan menores puntuaciones en la escala de RS.

### Discusión

Los resultados del presente estudio, aunque exploratorio y preliminar, ponen de manifiesto una alta prevalencia de riesgo suicida en los estudiantes de Psicología que participaron en este estudio, resultados similares a los observados con estudiantes de otras carreras relacionadas con la salud como enfermería (Tomás-Sábado, 2009). Así mismo, se observa que un 13,2% de los estudiantes presentan RS y que 5,3% ha intentado suicidarse, datos que son preocupantes, ya que como hemos comentado anteriormente la presencia de riesgo suicida se asociaba con conducta suicida. Teniendo presente estos resultados, la detección y prevención de la ideación suicida y del riesgo suicida debería ser un aspecto importante y prioritario, ya que es una causa de muerte evitable que puede reducirse (Blackmore et al. (2008).

Los componentes de la IEP parece ser que se comportan de forma desigual con relación al riesgo suicida: el componente Atención o percepción emocional parece no tener una relación significativa con el riesgo suicida. Por otra parte, se observa que las personas con mayor riesgo suicida se caracterizan por presentar bajos valores tanto en el componente Claridad emocional como en el componente Reparación emocional de la IEP. En este sentido, los estudiantes que comprenden sus estados emocionales así como las situaciones que generan sus emociones presentan menor riesgo suicida. De igual

modo, los estudiantes que tienen habilidades para regular o controlar sus emociones presentan menor riesgo suicida. Parece ser, por tanto, que estas habilidades serían un elemento clave para no experimentar ideación suicida y por tanto riesgo suicida, tal y como se ha puesto de manifiesto en otros estudios sobre ansiedad ante la muerte (Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006) o sobre estrés percibido (Limonero et al., 2004).

Por otra parte, los estudiantes con menor riesgo suicida presentan mayores niveles de competencia percibida y mayor satisfacción vital. La CP parece ser que ejercería un papel protector y adaptativo cuando la persona exhibe altos niveles de CP, y desadaptativo cuando presenta bajos niveles. En este sentido, Smith, Dobbins, y Wallston (1991), sugieren que la CP puede promover el ajuste psicológico ante los problemas de la vida cotidiana, asociándose positivamente con una mayor satisfacción con la misma, incluso en situaciones adversas como el padecimiento de una enfermedad o ante el fracaso personal.

Parece ser que los diferentes componentes de la IEP y la CP modularían las estrategias de afrontamiento e incidirían negativamente sobre el riesgo suicida. Estos resultados avalarían las hipótesis propuestas sobre el papel que la IEP y la CP pueden jugar en el RS, al ser variables protectoras del mismo.

Para poder ayudar a las personas que tienen mayores dificultades para afrontar las situaciones estresantes, conviene señalar que algunas de las características de las personas resilientes o de las que afrontan eficazmente las situaciones traumáticas

pueden ser entrenadas y mejoradas, como por ejemplo, la percepción de competencia personal, la autoestima, las valoraciones de las situaciones (modificar amenazas por retos), las estrategias de afrontamiento activo, los diferentes componentes de la inteligencia emocional, etc. Con este aprendizaje se podría dotar de recursos eficaces a estas personas para que sean más competentes a la hora de afrontar los sucesos traumáticos, facilitando su adaptación y disminuyendo el impacto de las secuelas emocionales y evitando de esta forma la ideación suicida y el acto suicida.

No obstante, tal y como hemos comentado, este estudio es de carácter exploratorio y su objetivo es aportar información de un tema poco estudiado en nuestro país, a pesar de ser uno de los problemas prioritarios de salud pública.

## Notas

**Agradecimientos:** Este trabajo ha sido realizado, en parte, gracias a las ayudas SEJ2005-06345 y SEJ2006-12418 de la DGCYT del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

### Dirigir la correspondencia a:

Joaquín T. Limonero  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Barcelona  
08193 Bellaterra (Barcelona), España  
Tel +34 93 581 31 76  
Fax. +34 93 581 33 29  
Email: joaquin.limonero@uab.cat

## Referencias

Agència de Salut Pública de Barcelona (2007). *La salut a Barcelona 2007*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.

Atienza, F.L., Pons, D. Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.

Blackmore, E.R., Munce, S., Weller, I., Zagorski, B., Stansfeld, S.A., Stewart, E. et al. (2008). Psychosocial and clinical correlates of suicidal acts: results from a national population survey. *The British Journal of Psychiatry*, 192, 279-284.

Blasco, T., Fernández-Castro, J., Doval, E., Moix, J., Rovira, T. y Sanz, A. (1999). Competencia personal y estrés. *Ansiedad y Estrés*, 5, 261-273.

Bernal, M., Haro, J.M, Bernert, S., Brugha, T., Graaf, R. , Bruffaerts et al. (2007). Risk factors for suicidality in europe: Results from the ESEMED study. *Journal of Affective Disorders*, 101, 27-34.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Fernández-Berrocá P, Extremera N, Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-5.

Fernández-Berrocá, P. Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia emocional. I congreso internacional de inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín

Fernández-Castro, J., Álvarez, M., Blasco, T., Doval, E. & Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4, 31-41.

Garrison, C.Z., Jackson, K.I., Addy, C.L., McKeeown, R.E. y Waller, J.L. (1991). Suicidal behaviors in young adolescents. *American Journal of Epidemiology*, 133: 1005-1014.

Goetz C.S. (1998). Are you prepared to S.A.V.E. your nursing student from suicide? *Journal of Nursing Education*, 37, 92-5.

Instituto Nacional de Estadística de España, INE (2007). Defunciones según la Causa de Muerte 2005. Notas de prensa, 29 de enero 2007(np444). [En línea] [fecha de de acceso 20 julio de 2009]. URL: disponible en <http://www.ine.es/prensa/np444.pdf>

Instituto Nacional de Estadística de España, INE (2008). Defunciones según la Causa de Muerte 2006. Notas de prensa, 30 de enero 2008 (np490). [En línea] [fecha de de acceso 20 julio de 2009]. URL: disponible en <http://www.ine.es/prensa/np490.pdf>

Instituto Nacional de Estadística de España, INE (2010). Defunciones según la Causa de Muerte 2008. Notas de prensa, 2 de marzo 2010 (np588), [En línea] [fecha de acceso 3 de marzo de 2010]. URL: disponible en <http://www.ine.es/prensa/np588.pdf>

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emo-



- cional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 267-278.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Cladellas, R. y Gómez-Benito, J. (en prensa). Competencia personal percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Ansiedad y Estrés*.
- Lukas, E. (2001). *Paz vital, plenitud y placer de vivir. Los valores de la logoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Pascual, P., Villena, A., Morena, S., Téllez, J.M. y López C. (2005). *El paciente suicida. Guías Clínicas* 5 (39) [En línea] [fecha de acceso: 3 de marzo 2010].. URL: disponible en: <http://www.fisterra.com/guias2/suicida.asp>
- Plutchik, R., Van Praag, H., Conte, H.R. y Picard, S. (1989). Correlates of suicide and violence risk, I: the suicide risk measure. *Comprehensive Psychiatry*;30; 296-302.
- Rubio G, Montero I, Jáuregui J, Villanueva R, Casado MA, Marín JJ et al. (1998). Validación de la escala de riesgo suicida de Plutchik en población española. *Archivos de Neurobiología (Madr)*, 1(2); 143-52.
- Rueda, B., Pérez García, A.M., y Bermúdez, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 2, 41-49.
- Smith, C. A., Dobbins, C. J. y Wallston, K. A. (1991). The mediational role of perceived competence in psychological adjustment to rheumatoid arthritis. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1218-1247.
- Tomás-Sábado, J. (2009). Factores psicológicos relacionados con el riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Metas de Enfermería*; 12: 67-74.
- Wallston, K. A. (1992). Hocuspocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's Social Learning Theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 183-199.
- World Health Organization. Suicide prevention. [En línea] [fecha de acceso: 3 de marzo 2010]. URL: disponible en [http://www.who.int/mental\\_health/resources/suicide/en/](http://www.who.int/mental_health/resources/suicide/en/)



## Diseño de un gestor de emociones para la mejora de un tutor inteligente dirigido a personas con discapacidad intelectual

Raquel Martínez  
Karmele López de Ipiña  
Eloy Irigoyen  
*Universidad del País Vasco*

Nagore Asla  
*Universidad del País Vasco*

### Resumen

Hoy en día la integración de personas con discapacidad intelectual se presenta como un importante problema dentro de nuestra sociedad, cada vez más competitiva y agresiva. Para minimizarlo nos podemos valer de los avances tecnológicos, pero el número de herramientas específicas para este colectivo está muy limitado. En este artículo se presenta inicialmente un Tutor Inteligente que asistirá a dichas personas, tanto en ambientes laborales, como en sociales, ayudándoles a tener mayor autonomía. Uno de los módulos más novedosos de dicho Tutor es el Gestor de Emociones, destinado principalmente a la detección de situaciones de bloqueo. Dichas situaciones se pueden caracterizar, dentro de un modelo dimensional de las emociones, como estados de alta ansiedad y valencia negativa. Las situaciones de bloqueo son diversas en los distintos colectivos. El camino que vamos a seguir para detectarlas es asociarlas a cambios emocionales. Para ello se estudia la relación existente entre estados emocionales y variables fisiológicas. Captando estas variables mediante sensores no intrusivos y analizándolas posteriormente, se desean detectar dichas situaciones de bloqueo. Como primer método de estudio, desarrollado en laboratorio, se ha decidido utilizar cortes audiovisuales para elicitación de emociones en personas sin dichas discapacidades, donde se pretende detectar las siete emociones básicas que otros autores proponen (Gross & Levenson, 1995; Phillipot, 1993): asco, enfado, miedo, bienestar, diversión, sorpresa y tristeza. Una vez validados los cortes más emotivos, se realizarán nuevos experimentos captando modificaciones en variables fisiológicas mediante un sistema de adquisición (BIOPAC). El análisis posterior de dichas variables permitirá asociarlas a situaciones de bloqueo.

### Palabra clave

Sistema Tutor Inteligente, Sistema de Evaluación de Emociones Humanas, Base de Datos de Elicitación de Emociones

### An Intelligent Instructor to assist People with Intellectual Disabilities

### Abstract

Nowadays, the integration of people with intellectual disabilities in our increasingly competitive and aggressive society is a major problem. We can use advanced technologies in order to minimize it, but the number of products and tools designed specifically for this group is limited. In this paper, an Intelligent Tutor is initially introduced to assist these people in obtaining a wider autonomy in working and social environments. One of the newest modules of the aforementioned Tutor is the Emotion Manager, primarily designed to detect blockade situations. These situations can be characterized in a dimensional model of emotions, as states of high anxiety and negative valence. There are a variety of blockade situations that affect different groups. We are trying to detect them in order to obtain associations with emotional changes. To this end, we are studying the relationship between emotional states and physiological variables. These variables are measured with non-intrusive sensors. We try to detect the blockade situations by physiological variables analysis. As a first method of study, developed in the laboratory, we decided to use audiovisual clips to elicit emotions in people without these disabilities. The emotions identified are taken from previous studies, as proposed by (Gross & Levenson, 1995; Phillipot, 1993): disgust, anger, fear, surprise, amusement, surprise and sadness. Once the most emotive film clips have been validated, new experiments will be made testing changes in physiological variables by the BIOPAC acquisition system. The subsequent analysis of these variables will allow them to be associated with blockade situations.

### Keywords

Intelligent Tutoring System, Human Emotion Management System, Human Emotion Elicitation Database.

## Introducción

Este trabajo se incluye en un nuevo proyecto de investigación centrado en el estudio y control de los factores humanos. Además, se ha realizado un gran esfuerzo en temas de investigación para asistir y tutelar a las personas con discapacidad. El diseño de dispositivos para la solución de los problemas cotidianos de estas personas es uno de los primeros objetivos de este trabajo.

Hoy en día, es necesario resolver de manera adecuada los problemas actuales en la integración de las personas con discapacidad en el entorno laboral y social. Además, hay que tener en cuenta que las normas en los entornos industriales son más difíciles cada día, y existen grandes dificultades para su integración. La adaptabilidad de entornos laborales de estas personas, se encuentra intrínsecamente ligado al desarrollo de nuevas tecnologías multimodales.

La variabilidad de este colectivo va a requerir que, para una misma herramienta o dispositivo, sea necesario el desarrollo de diferentes aplicaciones con objeto de adaptar su uso a los diferentes colectivos que pudieran beneficiarse de su utilidad, Síndrome de Down, tercera edad, etc. En este sentido, los dispositivos de acceso a terminales y dispositivos de comunicaciones se enfrentan a los problemas de movilidad, destreza, coordinación y fuerza de las personas con discapacidades físicas; a los problemas de visión, audición y lenguaje de las personas con discapacidades sensoriales y a otros problemas como el lenguaje, la comprensión y la memorización de las personas con discapacidades intelectuales.

El desarrollo de estas tecnologías se ha mejorado debido al estudio permanente en la organización del factor humano y el control. En este campo, la seguridad personal y la salud, la predicción y control de situaciones de riesgo, así como la vigilancia de riesgo emergentes componen los temas más importantes. Los resultados de estos estudios producirán un conjunto de aplicaciones que se tengan que utilizar todos los días, principalmente por personas con discapacidades especiales en su entorno laboral y social.

Los Sistemas de Tutor Inteligente (STI) están destinados a ayudar a esta comunidad en su vida diaria (González, Gardeazabal y Arruabarrena, 1991). Estas herramientas son muy útiles, aunque por el momento no satisfacen completamente sus necesidades.

Este trabajo presenta un módulo de emociones humanas, incluido en un STI robusto, que cu-

brirá nuevos aspectos, para hacer frente a tareas más complejas de una manera flexible y útil. Además se mostrarán la metodología utilizada para evaluar emociones humanas, resultados y líneas futuras.

## Tutor inteligente

### Gestor de emociones

Los Sistemas Tutores Inteligentes (STI) tratan de aplicar las técnicas de Inteligencia Artificial (IA) al desarrollo de sistemas de enseñanza asistida por ordenador, con el propósito de construir sistemas de enseñanza inteligentes; el término inteligente se asocia a la capacidad de adaptación dinámica al desarrollo del aprendizaje. Un STI enfoca la enseñanza como un proceso de cooperación entre el tutor y el alumno en el que el tutor pretende enseñar ciertos conceptos y el alumno aprenderlos. En general este proceso está guiado por el tutor, el cual debe analizar el comportamiento del alumno tanto para conocer su estado de conocimiento como para satisfacer sus requerimientos y así poder determinar y aplicar, en cada momento, las estrategias de enseñanza más adecuadas. Se pretende dar más independencia a la persona pero sin que el tutor humano desaparezca.

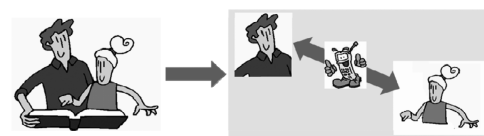


Figura 1. Tutorización de tareas mediante un Sistema Tutor inteligente.

El tutor inteligente está integrado sobre plataformas móviles (PDA, teléfono móvil), con una interface amigable, cómoda, flexible y adaptada ergonómicamente que permita tutorizar en tareas laborales al colectivo de personas con discapacidades. Se pretende dotar a este colectivo de una herramienta que contribuya a la mejora de su autonomía, calidad de vida y prevención de riesgos en el trabajo, facilitando las tareas laborales y mejorando su proceso de integración en la vida laboral y cotidiana. También se pretende usar el sistema diseñado como producto sanitario, a través de un plan de investigación clínica conforme a la legislación vigente.

Entre los diversos módulos que componen el STI objeto de estudio, ver Figura 2, se ha añadido

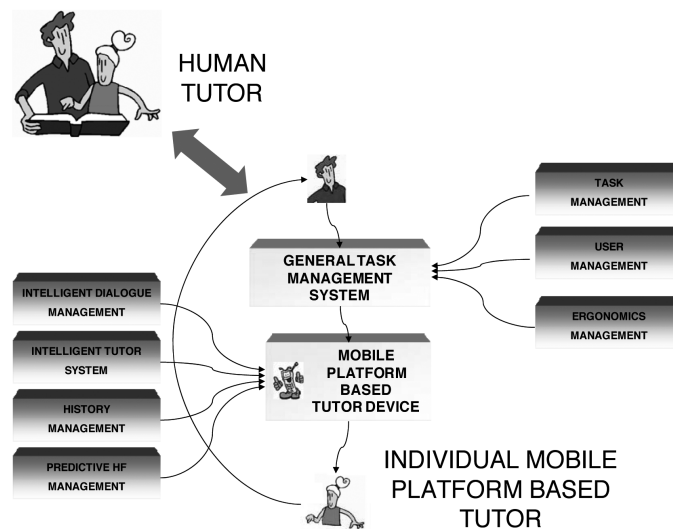


Figura 2. Arquitectura del Sistema Tutor Inteligente.

un módulo emocional para aumentar la fiabilidad y el alcance del tutor. Este módulo emocional analizará varias señales biomédicas no intrusivas, por ejemplo: ritmo cardíaco, respuesta galvánica, movimientos relativos, etc. En este módulo se analizarán los cambios emocionales de las personas que están siendo tuteladas. Por medio de este análisis se identificarán las posibles situaciones de bloqueo y el tutor podrá actuar de manera inmediata y resolver dichos estados.

Las situaciones de bloqueo son diversas en los distintos colectivos, el camino que vamos a seguir para detectarlas, es asociarlas a cambios emocionales y estudiaremos a su vez, la relación existente entre estados emocionales y variables fisiológicas.

El proyecto se aborda de forma coordinada entre la empresa empleadora de trabajadores con discapacidades GUREAK ARABA S.L., Atzegi (Lakuntza 2007), la Fundación LEIA – CDT (UDS) y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) - Grupos de investigación GA-LAN, LIPCNE, IXA, AHOLAB y el grupo de Inteligencia Computacional. La colaboración de los distintos grupos y centros de investigación permite contar con toda una gama de tecnologías horizontales que cubren las necesidades de este proyecto. Además se han realizado diferentes prototipos en varios proyectos subvencionados económicamente, que han sugerido mejoras en los Sistemas Tutores Inteligentes (García, Irigoyen y López de Ipiña, 2006; López de Ipiña, Zulueta, Peñagarikano, Bordel y Garay, 2005) y en

sistemas emocionales humanos (Barroso, Ezeiza, Gilisagasti, López de Ipiña, López, 2007; Cearreta, López de Ipiña, 2007).

### Experimentos

Como hemos explicado anteriormente, el módulo de gestión de emociones pretende detectar situaciones de bloqueo, para ello tenemos que analizar las emociones y cambios fisiológicos que ocurren en la persona con discapacidad.

Existen distintos métodos para producir emociones en laboratorio, como la hipnosis (Bower, 1983), repetición de frases (Velten, 1968) movimientos faciales (Ekman, Levenson y Friesen, 1983), imaginación (Lang, 1979), música (Sutherland, Newman y Raciman, 1982), fotos (IAPS; Lang, Bradley y Cuthbert, 1999) y películas (Gross y Levenson 1995; Hewig, 2004; Philippot 1993). De entre todos estos métodos, la elicitación mediante películas parece conseguir mejores resultados (Westermann, Spies, Stahl y Hesse, 1996) porque son estímulos dinámicos, fácilmente estandarizables y son capaces de inducir distintas emociones a través de distintos sistemas de respuesta (Coan y Allen, 2007; Leupoldt, 2007).

Hay distintos autores que han investigado la elicitación de emociones mediante películas, (Hagemann, Naumann, Maier, Becker, Lurken y Bar-tussek, 1999; Hewig, 2004; Gross y Levenson, 1995; McHugo Sminth y Lanzetta, 1982; Philippot, 1993). En estudios actuales, el conjunto de pe-

lículas propuestas por Gross son las más utilizadas para elicitación de las 7 emociones principales: Diversión, Asco, Sorpresa, Miedo, Tristeza, Enfado y Bienestar (Sato, Noguchi y Yoshikawa, 2007).

Este trabajo propone la actualización de la base de datos de las películas propuestas por Gross y Levenson (1995), con cortes más recientes y con vídeos basados en hechos reales. Para evaluarlas, usaremos dos tipos de cuestionarios, the Self-Assessment Manikin (SAM; Bradley y Lang, 1994) que mide las emociones en tres dimensiones, y una adaptación al español del cuestionario propuesto por el autor que se toma como referencia. Tras una comparativa de las películas, observamos que las que nosotros proponemos, en la mayoría de los casos, son más efectivas a la hora de elicitación de emociones.

Con este fin se realizaron dos experimentos: en el primero (experimento A-ExpA) se evaluaron las películas propuestas por Gross, en el segundo (experimento B-ExpB), se seleccionaron las películas más representativas de las propuestas por Gross y se añadió un conjunto de películas más actuales.

En general, la ley prohíbe la experimentación con personas con discapacidad intelectual, sin el correspondiente consentimiento previo por parte de las personas responsables, a fin de proteger la intimidad, privacidad y vulnerabilidad de estas personas. En una fase inicial, se han realizado experimentos con personas sin discapacidad intelectual. Además, se ha tenido en cuenta que los resultados obtenidos con un grupo de voluntarios son difíciles de extrapolar a otro tipo de personas, incluidas las personas con discapacidad intelectual. En consecuencia, el diseño de las pruebas se ha llevado a cabo con el conocimiento y con la colaboración de expertos en este tema. El punto de vista humanista y ético ha sido absolutamente imprescindible. Este punto de vista ético ha sido complementado con un conjunto de consideraciones, procedentes de las leyes actuales y de las recomendaciones de los expertos en el campo de la asistencia a personas con discapacidades.

### Metodología

A continuación se van a detallar las características metodológicas principales que ha tenido todo el proceso de experimentación para la elicitación de emociones.

El experimento se ha llevado a cabo con el siguiente número de participantes:

Un total de 123 participantes (47 mujeres y 76 hombres) realizaron el experimento. Los participantes tienen entre 18 y 54 años (22,8 de edad media).

Los cortes de películas utilizados en las fases de experimentación han sido:

El conjunto de películas utilizadas para realizar este experimento está compuesto por algunas de las películas propuestas por Gross y Levenson, (1995), junto con otras más actuales y ajustadas a las características sociales de nuestro entorno.

Se hizo especial hincapié en la recopilación de nuevas posibles películas y noticias. Se consideró especialmente el utilizar noticias que tratan hechos reales, las cuales podrían tener mayor impacto emocional. Esta tarea de búsqueda se desarrolló mediante la consulta a personas entendidas en películas, a personas procedentes del entorno de investigación, así como a diversas valoraciones encontradas en algunos foros de Internet.

El proceso de experimentación dio como resultado:

De las 20 películas finales, se editaron 3 grupos de proyecciones A, B y C, cada una de dichas proyecciones conteniendo 10 cortes audiovisuales. Esto dio lugar a que 3 emociones se repitieran en cada proyección. Para equilibrar esta repetición se eligieron de tal forma que se balancearan todas las emociones en todos los grupos (Gross y Levenson, 1995; Philiopot, 1993).

El orden de presentación de los vídeos durante la sesión experimental ha sido un aspecto relevante a considerar. Se ha hecho fundamental que el orden de los vídeos emocionales esté equilibrado entre participantes para controlar efectos de cansancio y aprendizaje. Para elegir el orden de los cortes audiovisuales se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- 1) No proyectar dos películas seguidas, ni de la misma emoción, ni de la misma valencia (Gross y Levenson 1995; Philiopot, 1993).
- 2) Después de un corte que elicitara sorpresa no poner uno que provoque miedo, ya que con la sorpresa puede existir una predisposición al miedo.
- 3) Evitar ubicar un corte de tristeza después de uno de enfado, por cuestiones semejantes al punto anterior.

Además, se ha estimado necesario usar un vídeo neutro antes de la presentación de cada vídeo emocional (Gross y Levenson, 1995), para que el in-

dividuo recupere su nivel basal emocional. El vídeo neutro es un conjunto de líneas de colores con diferentes formas y orientación al que se le ha añadido una música relajante. En su proyección se ha tenido en cuenta la variación del volumen del soporte musical, aumentando al inicio del vídeo y atenuándose al final, para ayudar a alcanzar más adecuadamente el nivel basal. De igual modo se ha considerado seleccionar diferentes cortes musicales para evitar el aprendizaje por parte de la persona. Se ha encontrado que en otros estudios (Gross y Levenson, 1995, Philipot, 1993; Sato et al., 2007), en vez de usar vídeo neutro se usa una meditación guiada. En nuestro caso, para que la proyección sea interrumpida y no sacar al sujeto de la concentración del experimento, se ha decidido utilizar vídeos neutros con música de relajación. A tenor de los resultados obtenidos, los cuales han sido totalmente satisfactorios, se puede afirmar que se ha conseguido llevar al voluntario al estado basal, lo cual ha mejorado en la calidad de las evaluaciones de los cortes elicitadores de emociones.

**Resultados**

Se ha llevado a cabo una breve validación y comparación de la base de datos propuesta por Gross (Experimento A) con respecto a otra compuesta por las mejores películas de Gross y nuevos cortes actualizados (Experimento B).

La tabla 1, muestra las medias de las 7 emociones evaluadas por los cortes seleccionados. El cri-

terio de valoración es el siguiente: 0 si no se ha sentido dicha emoción y 8 el sentirla plenamente. Como ejemplo en el experimento B, para la emoción “Diversión” se observa una media de 6.12. Este valor se ha obtenido realizando la media de la evaluación de todas la películas etiquetadas como “Diversión”. Como dato positivo, se ha observado que las medias del experimento B son mayores, en casi todos los casos, con respecto al experimento A. Este dato positivo indica que las películas con cortes más actuales y basados en hechos reales han obtenido mejores valores en la respuesta emocional.

La Figura 3 muestra los valores medios de tristeza y pena evaluados en todas las películas, tanto del experimento A como del B. En dicha figura se sigue observando una mejor evaluación del conjunto de las películas actualizadas.

**Conclusiones y líneas futuras**

Se ha diseñado una nueva estructura para un sistema de gestión de emociones con el fin de detectar situaciones de bloqueo analizando las emociones humanas y mejorando así el tutor inteligente.

En este trabajo, han sido probados los nuevos métodos y materiales para analizar y clasificar las emociones humanas. Los resultados de la evaluación de los materiales y los métodos de obtención creados, indican un alto nivel de precisión con respecto a otros clásicamente presentados en la literatura.

Por último, los nuevos estudios que se van a realizar en el futuro, relacionaran las emociones con cambios en las variables fisiológicas, para que captando dichas variables mediante sensores no intrusivos se puedan detectar situaciones de bloqueo, mediante un sistema de adquisición (BIOPAC).

**Referencias**

Barroso, N., Ezeiza, A., Gilisagasti, N., López de Ipiña, K., López, A., y López, J.M. (2007). First Approach in the development of Resources for Information Retrieval in the Basque context. *Lecture Notes of Interna-*

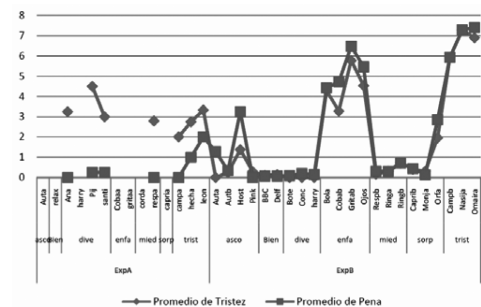


Figura 3. Evaluaciones de emociones Tristeza y Pena, en los experimentos A y B.

**Tabla 1. Medias de las 7 emociones en los experimentos A y B.**

	Asco	Bienestar	Diversión	Enfado	Miedo	Sorpresa	Tristeza
Exp A	7,75	6,7	4,38	5,67	2,79	4,56	4,45
Exp B	6,32	6,71	6,12	5,7	4,12	5,66	6,32

- tional Conference on Text, Speech and Dialogue*, 582-590.
- Bradley, M. M., y Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 25, 49-59.
- Bower, G. (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. 302B, 387-402.
- Cearreta, I., López de Ipiña, K., y Hernández, M. (2007). Affective Computing as a component of Ambient Intelligence, proceedings of NC. Conference (8th International Conference on Natural Computing), Salt Lake City (Utah-USA), 18-24 July 2007, In Press.
- Coan, J.A., y Allen, J. J. B. (Eds.). *The handbook of emotion elicitation and assessment*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P., Levenson, R. W., y Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- García, J., López de Ipiña, K., e Irigoyen, E. (2006). Intelligent Tutoring System to Integrate people with Down Syndrome into work environments. *Proceedings of International Conference on Education*. Barcelona, Spain, 120-123.
- González, J., Gardezabal, L., y Arruabarrena, A. (1991). Providing telecommunications access to people with special needs. In *IEEE journal on selected areas in communication*, Vol. 9, No. 4, 601-604.
- Gross, J., y Levenson, W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, 87-108.
- Hagemann, D., Naumann, E., Maier, S., Becker, G., Lurken, A., y Bartussek, D. (1999). The assessment of affective reactivity using films: Validity, reliability and sex differences. *Personality and Individual Differences*, 26, 627-639.
- Hewig, J. (2004). A revised films set for the induction of basic emotions. *Cognition and Emotion*, 19 (7), 1095-1109.
- Lakuntza, M. (2007). Atzegi (Gipuzkoa), Pioneer in family involvement. In *Magazine Euskal Etxeak*. Bilbao: Bassarai Editions
- Lang, P.J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B. N. (1999). The International Affective Picture System: Digitized photographs. Gainesville: University of Florida, NIMH Center for the Study of Emotion and Attention.
- López de Ipiña, K., Zulueta, E., Peñagarikano, M., Bordel, y Garay, N. (2005). Sistema tutor inteligente (STI) para la integración laboral de trabajadores con síndrome de Down. *Proceedings of Congreso de Interacción Persona-Ordenador*. Granada, Spain, 25-30.
- McHugo, G. J., Smith, C. A., y Lanzetta J. T. (1982). The structure of self-reports of emotional responses to film segments. *Motivation and Emotion*, 6, 365-385.
- Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition and Emotion*, 7, 171-193.
- Sato, W., Noguchi, M., y Yoshikawa, S. (2007). Emotion Elicitation Effect of Films in a Japanese Sample. *Social Behaviour and Personality*, 2007, 35 (7), 863-874.
- Sutherland, G., Newman, B., y Raciman, S. (1982). Experimental investigations of the relationship between mood and intrusive unwanted cognitions. *British Journal of Medical Psychology*, 55, 127-138
- Velten, E. (1968). A laboratory task for the induction of mood states. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 473-482.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G., y Hesse, F. W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.



## Inteligencia Emocional y Empatía y su relación con el Síndrome de Asperger

M<sup>a</sup> Dolores Navarro Tomás  
Pablo Fernández-Berrocal  
*Universidad de Málaga*

### Resumen

El objetivo del presente estudio fue averiguar si los niños con Síndrome de Asperger (SA) presentaban déficits en Inteligencia Emocional y en sus habilidades empáticas, y si obtenían peores puntuaciones que los niños de su misma edad en el Test de los Ojos (una medida de ejecución de percepción emocional), la versión española del Trait Meta-Mood Scale-24 (una medida de autoinforme de inteligencia emocional) y el Índice de Reactividad Interpersonal (una escala de empatía). Además, se buscaba examinar las conexiones existentes entre las tres variables consideradas en esta población. Dieciséis niños con SA completaron el Test de los Ojos, el TMMS-24 y el IRI. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas cuando la Inteligencia Emocional se evalúa con una medida de autoinforme, mientras que cuando se hace a través de una prueba de ejecución, los niños con SA obtienen peores resultados. Por otra parte, los análisis de correlación mostraron una relación negativa significativa entre el Test de los Ojos y la dimensión de Reparación emocional del TMMS y asociaciones significativas entre las dimensiones del TMMS y entre éstas y una de las dimensiones de Empatía (Fantasía). Por último, se discuten las implicaciones clínicas y educativas de los resultados obtenidos.

### Palabras Clave

Inteligencia Emocional, TMMS- 24, Síndrome de Asperger, Empatía, Test de los Ojos.

### Emotional Intelligence, Empathy and their Relationship with Asperger's Syndrome

#### Abstract

The main target of this study is to ascertain whether children with AS present deficit in EI and their empathic abilities, and if they obtain lower scores than unaffected children of the same age group in 3 measures of EI and empathy. In addition, we look for the existence of relations in this group between

the three variables in question. 16 AS children completed "The Eyes test", the Trait Meta-Mood Scale-24, and Interpersonal Reactivity Index.

The results show no existence of significant differences when we evaluated EI with a self-reported measure, whereas when EI was evaluated with a execution measure the AS children get worse scores. On the other hand, correlation analysis shows a negative correlation between "Eyes Test" and TMMS's emotional repair dimension and significant association between TMMS's dimensions, as well as associations between TMMS's dimensions and one of the empathy dimensions (fantasy) were found.

### Keywords

Emotional Intelligence, TMMS- 24, Asperger's Syndrome, Empathy, Eyes Test.

### Introducción

Uno de los rasgos más característicos de las personas con Síndrome de Asperger (SA) consiste en su dificultad en las relaciones sociales y de la comunicación. Estas deficiencias se basan, fundamentalmente, en su incapacidad para "predecir, y dar sentido a los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás" (Baron-Cohen, 2005). Además, son numerosos los autores que hablan de un déficit en las habilidades empáticas de las personas con este trastorno (Baron-Cohen, 2005; Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Martín, 2004; Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf y Convit, 2007; Wing, 1981).

La literatura entiende que "el autismo es un trastorno de la empatía" (Baron-Cohen, 2005) y que las personas con SA presentan dificultades a la hora de interpretar las emociones de los demás y responder a sus necesidades emocionales. No obstante, revisando la literatura al respecto no se encuentran apenas estudios que relacionen Empatía y SA.

Uno de los autores que más extensamente ha analizado esta relación es Simon Baron-Cohen, y son varios los artículos publicados por este autor relacionando habilidades empáticas y SA. En concreto, Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb (2001) aplicaron la versión revisada del test de los ojos a un grupo de 15 adultos con SA o Autismo de alto funcionamiento y compararon sus puntuaciones con un amplio número de participantes extraídos de tres muestras diferentes. Los resultados mostraron que el grupo compuesto por los participantes con SA, realizaba la tarea significativamente peor que

los otros tres grupos, no observándose diferencias en las puntuaciones entre estos tres grupos, aunque sí en las obtenidas por hombres y mujeres, obteniendo estas últimas mejores puntuaciones.

Otro estudio similar, esta vez con niños, confirmó su predicción inicial de que los niños con SA únicamente mostraban problemas en el desarrollo de su capacidad para entender las causas del comportamiento social, mientras que sus capacidades para comprender las causas del comportamiento de los objetos estaban intactas o, incluso estaban superdesarrolladas (Baron-Cohen, Wheelwright, Spong, Scahill y Lawson, 2001).

Resultados similares se obtuvieron en otro estudio que pretendía analizar las habilidades empáticas y autoreferenciales en el autismo y las relaciones entre ambas variables (Lombardo, Barnes, Wheelwright y Baron-Cohen, 2007). Los resultados mostraron que los participantes con autismo puntuaban peor en todas las medidas de empatía aplicadas y que mostraban mayores dificultades para identificar y describir sus propios sentimientos.

Por último, Montgomery et al., (2008) concluyeron que, al utilizar una medida de autoinforme (EQ-i:S) los jóvenes con SA obtienen peores puntuaciones en Inteligencia Emocional (IE) que una muestra normativa. Sin embargo, cuando se utiliza una medida de ejecución, como el MSCEIT, no se observan diferencias entre los dos grupos, exceptuando la escala de comprensión emocional, donde los jóvenes con SA puntúan por encima de la muestra normativa. Estos resultados, según los autores pueden explicarse porque mientras el EQ-i:S se centra en el comportamiento, el MSCEIT mide la IE como una habilidad cognitiva. Por lo que concluyen que los jóvenes con SA mantienen intacta su capacidad para razonar sobre las emociones, sin embargo, a la hora de aplicar estos conocimientos en la vida diaria tienen problemas.

### Objetivos e Hipótesis

El objetivo de este estudio consiste en averiguar si los niños con SA presentan déficits en IE y en sus habilidades empáticas. En concreto, se espera que los niños con SA obtengan peores puntuaciones que los niños de su misma edad en el Test de los Ojos, una medida de IE Percibida y una prueba de Empatía.

A nivel exploratorio se realizó el análisis de las relaciones existentes entre las puntuaciones obtenidas en las tres variables estudiadas por los niños con SA.

### Metodología

#### Participantes

La muestra inicial constaba de 18 participantes, de los que 2 tuvieron que ser descartados al presentar un CI muy por debajo de la media, lo que, hacía dudar de su diagnóstico de SA. El grupo definitivo, por tanto, se compone de 16 varones, con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años ( $n=16$ ;  $M=12$ ,  $D.T.=2,03$ ). Todos los participantes de la muestra pertenecen a la Asociación Asperger de la Comunidad Valenciana.

Los 16 participantes han sido diagnosticados según los criterios del DSM-IV. Asimismo, a todos ellos se les ha aplicado la Escala Australiana para el SA (Attwood, 1998), obteniendo en la misma puntuaciones que apoyan la existencia de un SA.

Para realizar las comparaciones entre el Test de los Ojos, la medida de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y la medida de Empatía se han utilizado tres muestras diferentes compuestas por niños sin un diagnóstico de SA, con edades similares a las del grupo de niños con SA. Para realizar la comparación en el Test de los Ojos se ha utilizado una muestra normativa compuesta por 90 niños entre 12 y 15 años ( $M=13,09$ ,  $D.T.=1,11$ ). Para realizar la comparación en la medida de IEP se ha utilizado una muestra de 676 niños ( $M=13,50$ ,  $D.T.=1,20$ ) y por último, para realizar las comparaciones en el cuestionario de Empatía se ha utilizado una muestra normativa compuesta por 127 niños ( $M=13,63$ ,  $D.T.=1,19$ ).

### Procedimiento

Durante la fase de evaluación se han aplicado a los niños el Test de los Ojos, una medida de IEP y una medida de Empatía. Además, los padres han rellenado la Escala Australiana para el SA.

Debido a las dificultades encontradas para reunir la muestra, la recogida de datos se ha extendido a lo largo de un año aproximadamente y la aplicación se ha realizado de manera individual.

### Instrumentos de evaluación

*Test de los ojos* (Baron-Cohen et al., 2001). Evalúa la capacidad para percibir correctamente las emociones en los rostros de otras personas a través de fotografías de los ojos. Cada una de ellas, está rodeada de cuatro palabras, entre las cuales la persona debe seleccionar la que, a su parecer, mejor describe lo que la persona de la fotografía está pensando o sintiendo.

*Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1980). El Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) mide las habilidades empáticas desde un punto de vista multidimensional.

*Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se trata de la adaptación al castellano del Trait Meta Mood Scale de Salovey et al., (1995) y permite medir los niveles de IE Percibida. La escala está constituida por tres factores: Atención, Claridad y Reparación emocional.

*Escala Australiana para el Síndrome de Asperger, ASAS* (Atwood, 1998). Se ha utilizado como instrumento diagnóstico, por considerarse el más adecuado a la edad y características de la muestra. Tal y como señala el autor, esta escala no es un diagnóstico en sí misma, aunque la existencia de respuestas afirmativas a la mayoría de preguntas, sugiere la existencia del SA y se aconseja una evaluación más profunda.

## Resultados

### Estadísticos descriptivos

Las medias y desviaciones típicas para las variables consideradas en este estudio se presentan en la tabla 1. En primer lugar, para comprobar si los niños con SA obtienen peores puntuaciones que los niños sin SA en el Test de los Ojos, el TMMS y el IRI, se realizó un contraste de medias.

Al comparar las puntuaciones obtenidas en el test de los ojos por el grupo de niños con Asperger y el grupo de niños sin Asperger se observan diferencias estadísticamente significativas. En este cuestionario, el grupo de niños con SA obtiene una media inferior ( $M=17,25$ ) que la media obtenida por el grupo de niños sin SA ( $M=19,14$ ); ( $t(104)=-1,70$ ;  $p<0,05$ ).

Para el TMMS no se observan diferencias significativas en las medias de las puntuaciones obtenidas (para todos los contrastes  $p>0,10$ ). Es decir, los niños con SA se encuentran en los niveles de normalidad para las tres dimensiones de esta escala.

Con respecto al test de Empatía, tampoco se observan diferencias significativas con una muestra normativa en ninguna de las dimensiones del IRI (para todos los contrastes  $p>0,10$ ).

### Análisis de correlaciones

Para comprobar si existe relación entre las puntuaciones obtenidas por los niños con SA en el TMMS y el IRI y el test de los Ojos se ha realizado un análisis de correlación de Pearson (ver Tabla 2).

Con el Test de los Ojos la única dimensión del TMMS que alcanza la significación estadística ( $r=-0,50$ ) es la subescala de Reparación emocional. Las otras dos dimensiones del TMMS, Atención a los sentimientos y Claridad emocional, correlacionan de manera negativa con el Test de los Ojos, aunque estas relaciones no son significativas. No se han obtenido correlaciones significativas entre el Test de los Ojos y el IRI.

Con respecto a las relaciones existentes entre las diferentes subescalas del TMMS con las subescalas del IRI, se observa que, la subescala de Atención a los sentimientos correlaciona significativa y positivamente con las subescalas de Claridad en los sentimientos ( $r=0,51$ ) y Reparación emocional ( $r=0,63$ ) del TMMS, y con la subescala de Fantasía ( $r=0,61$ ) del IRI. Esta subescala, la de Fantasía, también correlaciona positivamente con las otras dos subescalas del TMMS, la de Claridad en los sentimientos ( $r=0,64$ ) y la de Reparación emocional ( $r=0,51$ ).

**Tabla 1. Mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de las variables consideradas en los niños con SA y en los niños sin SA.**

Instrumento	Subescala	Mínimo	Máximo	M (DS)	
				Niños con SA	Niños sin SA
TMMS	Atención a los sentimientos	1,00	5,00	2,84 (1,04)	2,83 (0,81)
	Claridad emocional	1,00	5,00	3,02 (1,06)	3,07 (0,79)
	Reparación emocional	1,00	5,00	2,97 (0,89)	3,30 (0,82)
IRI	Toma de perspectiva	1,00	5,00	2,79 (0,72)	2,94 (0,60)
	Implicación empática	1,00	5,00	3,46 (0,70)	3,36 (0,57)
	Malestar personal	1,00	5,00	2,84 (0,81)	2,73 (0,58)

**Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables consideradas para los niños con SA.**

Instrumento	Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8
Test de los ojos		--							
TMMS	Atención a los sentimientos	-0,39	--						
	Claridad emocional	-0,20	0,51*	--					
	Reparación emocional	-0,50*	0,63**	0,34	--				
IRI	Fantasía	-0,24	0,61*	0,64**	0,51*	--			
	Toma de perspectiva	-0,26	0,05	-0,07	0,32	0,29	--		
	Implicación empática	0,18	0,06	0,05	0,05	0,23	0,29	--	
	Malestar personal	-0,06	0,03	-0,49	-0,09	-0,10	0,04	-0,09	--

Nota: \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

### Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio fue averiguar si los niños con SA presentaban déficits en IE y en sus habilidades empáticas, y si obtenían peores puntuaciones que los niños de su misma edad en el Test de los Ojos, el TMMS y el IRI.

Además, se buscaba examinar las conexiones existentes entre el Índice de IE Percibida, la Empatía y una medida de ejecución de la Percepción emocional (Test de los Ojos) en esta población.

En cuanto a la existencia de diferencias entre los niños con SA y los niños sin SA en IE y empatía, los resultados indican que no existen diferencias significativas cuando la IE se evalúa con una medida de autoinforme, mientras que cuando se hace a través de una prueba de ejecución, los niños con SA obtienen peores resultados.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Baron-Cohen en las investigaciones anteriormente citadas, donde, tanto los adultos (Baron-Cohen et al. 2001) como los niños (Baron-Cohen et al., 2001) obtenían peores resultados en el Test de los Ojos que grupos extraídos de la población general.

Montgomery et al. (2008), por su parte, obtiene resultados opuestos en su estudio sobre IE, Resiliencia y SA, donde no se encontraron diferencias significativas en las medidas de ejecución (MSCEIT) entre los jóvenes con SA y un grupo normativo y sí, en las medidas de autoinforme, donde el grupo con SA puntuaba por debajo. Estas diferencias podrían deberse, entre otras cosas, a la diferencia en la edad, a las medidas utilizadas en los dos estudios y a posibles sesgos en la muestra utilizada para realizar las comparaciones (no viene descrita en el estudio).

Pese a todo, los resultados obtenidos en el presente estudio son congruentes con la hipótesis planteada, es decir, los niños con SA presentan niveles más bajos de IE. El hecho de que estas diferencias no sean significativas en la medida de autoinforme, se debe, sin duda a las características de la prueba.

Uno de los mayores inconvenientes de las medidas basadas en autoinformes estriba en que los sujetos pueden “querer parecer” más inteligentes emocionalmente de lo que son en realidad, o, pueden no tener una visión correcta sobre sus habilidades y debilidades (Grewal y Salovey, 2006) Generalmente no existe coincidencia entre cómo se perciben las personas y sus habilidades reales. Las personas se perciben como más inteligentes emocionalmente de lo que son en realidad, o lo que es lo mismo, existe una tendencia clara a sobreestimar sus habilidades.

Las puntuaciones obtenidas en el TMMS nos proporcionan un “Índice de IE Percibida” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), ya que hacen referencia a la percepción que el sujeto tiene de su propia IE, más que a su IE real, como sería el caso de las puntuaciones obtenidas en las medidas de habilidad o ejecución.

El hecho de que no existan apenas diferencias en las medias obtenidas por los niños con SA y los niños sin Asperger en el TMMS, y de que, en cambio, sí se den estas diferencias en las puntuaciones obtenidas por los dos grupos en el Test de los Ojos, nos lleva a pensar que en el caso de los niños con Asperger se da una mayor sobreestimación de sus habilidades emocionales que en el de los niños sin Asperger, es decir, el “desajuste” entre la IE percibida

(medida con el TMMS) y la IE real (medida con el Test de los Ojos) es mayor entre los niños con SA.

Además, en ocasiones, las personas con SA desarrollan estrategias compensatorias que les ayudan a camuflar estos déficits (Rutherford y McIntosh, 2007; Wright et al., 2008), por lo que sin la utilización de un cuestionario más sensible los investigadores pueden concluir que la persona es “normal” (Baron-Cohen et al., 2001)

En definitiva, las contradicciones en los resultados obtenidos entre ambas investigaciones, no son más, que otra muestra de que éste es un tema que debería seguir siendo investigado.

En cuanto a la existencia de conexiones entre las diferentes variables evaluadas en este tipo de población, los resultados muestran que existe una relación negativa entre el Test de los Ojos y el TMMS, aunque esta relación sólo es significativa en el caso de la subescala de Reparación Emocional. Una posible explicación de estos resultados podría ser, de nuevo, la sobreestimación, por parte de los niños con SA de sus habilidades emocionales. Los niños, se perciben a sí mismos con mayores capacidades de las que luego demuestran tener, por lo que las puntuaciones entre el Test de los Ojos y el TMMS, no se relacionan positivamente. Ésta, sin duda, es una posible explicación que tendrá que ser analizada en futuras investigaciones.

Asimismo, se han encontrado relaciones significativas entre las diferentes subescalas del TMMS, y entre éstas y la subescala de Fantasía del IRI. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en un estudio realizado con estudiantes universitarios, donde se analizaban las conexiones entre IE, relaciones interpersonales y Empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Las pequeñas diferencias encontradas entre los resultados obtenidos en los dos estudios pueden deberse a las características especiales de la muestra utilizada en el presente estudio.

No obstante, esta investigación tiene ciertas limitaciones que deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones. La primera y más importante es la reducida muestra con la que se ha contado. Esto implica que debemos ser prudente con todas las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio. Por ello, sería interesante poder replicar el estudio con otras muestras y observar si se repiten los resultados obtenidos.

Por otra parte, la utilización de medidas de autoinformes, conlleva ciertas limitaciones que ya se

han comentado con anterioridad, ya que la puntuación que se obtiene no es la IE real del sujeto, sino su percepción de la misma. Por ello, sería necesario replicar el estudio utilizando una medida de ejecución para medir la IE, cuando esté disponible una medida similar al MSCEIT para adolescentes.

No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación son especialmente interesantes, ya que no se encuentran en la literatura científica estudios que relacionen SA con IE y Empatía al mismo tiempo.

En definitiva, este estudio abre las puertas para futuras investigaciones, que analicen los déficits en IE y habilidades empáticas de los niños con SA y que permitan crear programas de intervención y/o de entrenamiento para mejorar estos déficits y permitir que las personas con este trastorno tengan una vida social lo más satisfactoria posible.

## Referencias

- Attwood, T. (1998). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Ed. Paidós 2002.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia*. Barcelona: Amat editorial. (Orig. 2003).
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 2, 163-175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scallan, V. y Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47-48.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal Child Psicol. Psychiat.*, 42(2), 241-251.
- Davis, M. H. (1980). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones

- interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Lombardo M.V., Barnes, J.L., Wheelwright, S.J. y Baron-Cohen, S. (2007). Self-Referential Cognition and Empathy in Autism. *PLoS ONE*, 2(9), e883.
- Martín Borreguero, P. (2004). *El Síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montgomery, J., Schwan, V., Burt, J., Dyke, D., Thorne, K., Hindes, Y., McCrimmon, A. y Kohut, C. (2008). Emotional Intelligence and Resiliency in Young Adults with Asperger's Disorder: Challenges and Opportunities. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 70-93.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. y Convit, A. (2007). Who cares? Revisiting empathy in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 709-715.
- Rutherford, M.D. y McIntosh, D. (2007). Rules versus prototype matching: strategies of perception of emotional facial expressions in the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 187-196.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Wing, L. (1981). Asperger Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
- Wright, B., Clarke, N., Jordan, J., Young, A., Clarke, P., Miles, J., Nation, K., Clarke, L. y Williams, C. (2008). Emotion recognition in faces and the use of visual context in young people with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, 12, 6, 607-626.

## Emotional Intelligence and professional clinical training

John S. Pellitteri, Ph.D.

*Queens College, City University of New York, USA*

### Inteligencia Emocional y Entrenamiento Clínico Profesional

#### Resumen

Los programas de formación de postgrado en asesoramiento profesional y otras especialidades clínicas gozarían de un valor añadido si incluyeran la inteligencia emocional (IE), dado que ésta es fundamental en el ámbito interpersonal del trabajo terapéutico. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que analizaba la utilidad de incluir una medida de IE (el subtest de la Escala Multifactorial de la Inteligencia Emocional - MEIS) en el proceso de selección de un máster de asesoramiento. Se escogió este subtest porque, en estudios previos, había verificado correlaciones moderadas con medidas de personalidad adaptativa y prometía ser un factor predictivo de éxito en el ámbito del asesoramiento. Los resultados se correlacionaron con las valoraciones del profesorado sobre las entrevistas de grupo y se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar la validez discriminante del subtest de la Escala Multifactorial de la Inteligencia Emocional (MEIS). Las diferencias de grupo no significativas entre los aspirantes aceptados, en lista de espera y rechazados, indican que la habilidad del conocimiento emocional de la IE medida por este subtest no constituye un factor distintivo en la selección de candidatos para programas formativos. A la hora de determinar la selección de los candidatos para su aceptación en programas de formación clínica, puede que sean más las variables socioemocionales de IE que se miden durante las entrevistas de grupo que las que se valoran en las pruebas por escrito.

#### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Entrenamiento Clínico

#### Abstract

Graduate training programs in professional counseling and other clinical specialties would benefit from including emotional intelligence (EI) since it is central to the interpersonal aspects of therapeutic work.

This paper presents the findings from a study that examined the utility of including a measure of EI -the Relativity subtest of the Multifactorial Emotional Intelligence Scale - in the admissions process for a masters level counseling training program. This subtest was chosen because, in previous studies, it had moderate correlations with measures of adaptive personality and showed promise as a predictor of success in counseling. The findings were correlated with faculty observation ratings of group interviews and an ANOVA was used to determine the discriminant validity of the MEIS Relativity subtest. The non-significant group differences between accepted, wait listed, and rejected applicants indicate that the EI ability of emotional knowledge as measured by this subtest is not a distinguishing factor in program acceptance. Social-emotional variables measured during the group interviews may be superior to the written format of EI in determining successful applicants to clinical training programs.

#### Keywords

Clinical Training, Emotional Intelligence, Counseling, Higher Education

#### Emotional Intelligence and professional clinical training.

Clinical professions such as counseling and clinical psychology are built upon helping relationships that use therapeutic dialogue to achieve emotional well-being. The interpersonal nature of such specialties requires therapists to have highly developed personality structures and to use the abilities of Emotional Intelligence (EI) in order to establish rapport with clients, develop insight into their psychological processes, and to facilitate the improvement in cognitive-affective processes. The perception, knowledge, and regulation of emotions is therefore essential for successful clinical practice as well as for the advanced training of clinical professionals that leads to licensing.

The admissions process to graduate programs in counseling and other clinical specialties is of paramount importance. The decisions to admit an applicant represents a commitment of faculty resources for developing that student. More importantly, it determines who will enter the community as a counseling professional to provide service to the vulnerable members of society that require treatment. This study examined the utility of an EI measure -the

Relativity subtest of the Multifactorial Emotional Intelligence Scales (MEIS, Mayer, Caruso, & Salovey, 1999), in distinguishing counseling program applicants who are better qualified for admissions to the clinical training program. It was hypothesized that accepted applicants would have notably higher EI than applicants who were rejected.

### *Admissions to Graduate Counseling Programs*

The study was conducted at a graduate counseling program in an urban university in the USA. The graduate training in counseling is demanding and requires 60-credits to attain a masters degree and be eligible for state licensing. Students take several courses in counseling theory and clinical techniques that are developed through experiential skills lab courses as well as internship placements in clinical settings under the supervision of licensed professionals. EI is developed throughout the training with an emphasis on self awareness, reflective insight, and clinical judgement.

Admission to the program involves multiple assessments that requires applicants to submit, (among other material), a personal essay and writing sample and to participate in an interview. The interview is by far one of the most significant evaluative components and is conducted in a group format of 6 to 8 applicants who interact with two faculty members. The interview experience is designed to replicate the experiential learning classes that are central to the graduate training program. From the semi-structured questions the faculty members independently rate each applicant. The overall ratings of the applicants are based on social-emotional variables such as the capacity for interpersonal engagement, indicators of empathy, self-expression, and insight. The applicants are placed in one of three categories: accepted (high ratings), wait list (moderate ratings), and rejected (low ratings). Applicants in the wait list category are deemed to be minimally qualified are not guaranteed admissions unless space becomes available.

### *EI and Adaptive Personality Factors*

The importance of EI and the necessity of adaptive personality functioning is apparent for counselor training. Schaie (2001) makes connections between EI and ego psychology. Pellitteri (2002) found a relationship between the MEIS and adaptive levels of ego defense mechanisms supporting the conceptual

link between EI and adaptive personality functions. Borders (1998) examined the ego development of counseling students and how it related to their capacity for supervision and cognitive complexity with clinical conceptualizations. In another study Pellitteri, (2003; 2009) compared the MEIS with the Ego Function Assessment Scale (Bellak, 1984) and found that the Relativity subtest was moderately correlated with a range of adaptive ego functions. The general conclusion was that the Relativity subtest is a global estimate of ego strength. In this light, the Relativity subtest was examined as a useful tool for assessing general adaptive personality and as a measure of EI to distinguish counseling program applicants.

## **METHODS**

### *Sample*

The study was conducted over two years and included 92 participants who volunteered to complete the measures on the day of the admission interview. The sample was mixed with regard to ethnicity and gender with ages ranging from 21 to 43 years. Participation in the study and tests' results were not used to determine admission decisions for these applicants.

### *Measures*

*Multifactorial Emotional Intelligence Scales –Relativity Subtest.* The Relativity subtest is part of the Emotional Knowledge branch of the original three-component Mayer & Salovey Model (Salovey & Mayer, 1990) which was used as the basis for the MEIS. This subtest requires respondent to determine emotions, actions, and potential consequences of characters in a story scenario. It draws upon judgement, reasoning, thought processes and use of emotional information. The coefficient alpha reliability of the Relativity subtest is .78 (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

*Group Interview Ratings.* The ratings of the group interviews that are a standard part of the admissions process for the graduate counseling program were used. These ratings were conducted by full time faculty members, were based on a 5 point Likert scale, and represented the observers estimates of the applicants capacities for interpersonal functioning, empathic responses, and appropriate and insightful self-disclosure. The ratings are provided independently by each faculty member and then



**Tabla 1. MEIS Relativity Subtest Means for Applicant Groups.**

Groups	N	Mean score Relativity	Standard Deviation
Accepted	35	.306	.031
Wait List	16	.304	.030
Rejected	41	.307	.024

summed for an overall interview score. The inter-rater reliability is extremely high with almost all paired ratings within 1 point or less from each other.

### *Procedures*

The MEIS Relativity scores were correlated to the group interview ratings. The average scores of the three applicant groups (accepted, wait list, and rejected) were compared through an ANOVA.

### **Results**

The bivariate correlations and ANOVA procedures did not produce significant results ( $SS = .073$ ,  $df = 91$ ,  $F = .272$ ,  $Sig. = .762$ ). The counseling program applicants were similar on this EI ability (Relativity) regardless of status of group. The study mean for the Relativity measure was equal to the norm group mean of .30 (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

### **Discussion**

The non-significant results indicate that the applicants to the graduate counseling program over the two years of the study, did not differ with regard to emotional knowledge and overall ego strength. Their profile in fact, replicated the level of emotional knowledge of the general population used for the norm group of the MEIS. Sampling error may be due to the fact that these applicants had already passed the first round of screening with a review of essays and letters of recommendation. Thus they represent the more competent and qualified portion of the larger applicant pool. This select group might be less likely to include applicants with significantly low levels of emotional knowledge. The applicants overall, even those who are not qualified to be interviewed, have college degrees and grade point averages of 3.0 or higher. Thus they are likely to be at the more adaptive end of the spectrum for the general population. The MEIS subtest used represented a global ego index and may not be sensitive enough to determine the more fine-tuned differences within this select group of interviewed applicants.

The distinction of the applicants and decisions to admit or not into the program was based on the faculty's independent observations of group interview behavior. This method apparently assesses variables other than the emotional knowledge ability measured by the Relativity subtest. The high graduation rate of admitted applicants and the generally positive evaluations during the program suggest that the group interview format allows competent applicants into the counselor training program. One consideration that comes from the study is that the paper & pencil format of the MEIS may not be as effective as interpersonal performance tasks required in the group interview in determining EI capacities and success in counselor training. Observations of social-emotional behavior in a real social setting is understandably more authentic than the simulated abilities tapped by a written scenario. For the purpose of counselor training admissions decisions, the group interview ratings appear to have better discriminant validity.

One critique of this interpretation is that the group interview ratings were used to create the three categories of applicants. However the group interview ratings with inter rater reliability indicated categorical differences in the applicant pool and the Relativity subtest yielded absolutely no differences. So from this population that was homogeneous with regard to emotional knowledge and ego strength, the group interviews that focus on interpersonal behavior were able to detect qualitative distinctions that presumably relate to the capacities for professional counselor training

Researchers must consider that EI is a multifaceted construct and that different components may relate more specifically to various tasks. Perhaps other EI abilities (i.e. perception, regulation) may be more prominent in counseling training experiences, although it is assumed that all of these EI abilities have merit in the practice of therapy. The study illustrates the important issue of EI assessment and the limitations and challenges that

still exist. While the MEIS has been replaced by the more developed and extensively researched MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) the basic format of a written or computer administered performance-based test has not changed. Performance-based EI measures in general are expected to surpass self-report trait-based EI measures (Mathews, Zeidner & Roberts, 2002). However even within the performance-based paradigm of EI assessment, future researchers may want to consider observation of authentic performance of EI abilities as a viable assessment method for evaluative decision-making.

## References

- Bellak, L. (1984). Basic aspects of ego function assessment. In L. Bellak & L. Goldsmith (Eds.), *The broad scope of ego function assessment* (pp. 6-19). New York: Wiley.
- Borders, L.D., (1998). Ego development and counselor development. In P.M. Westenberg, A. Blasi, & L.D. Cohn, (Eds.). *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development* (pp. 331-343). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mathews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1999). *Test manual for the MSCEIT research version 1.1, 3<sup>rd</sup> ed.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *Journal of Psychology*, 136, (2), 182-194.
- Pellitteri, J. (2003) Emotional intelligence in ego function assessment: Implications for counselors. [unpublished manuscript].
- Pellitteri, J.S. (2009). A review of the relationship between emotional intelligence and dynamic personality variables. In P. Fernandez-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional: (Advances in the study of emotional intelligence): Proceedings of the 1<sup>st</sup> international congress on emotional intelligence.* (pp. 111-115). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Schaie, K.W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics – Comment on Roberts, Zeidner, and Mathews (2001). *Emotion* 1 (3). 243-248.

## Efectos agudos de intervenciones breves basadas en mindfulness para la auto-regulación del estado anímico de sustrato

Miguel Quintana Santana

*Universidad Complutense de Madrid*

Héctor González-Ordi

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

Las emociones, el estado afectivo y los sentimientos, conjuntamente con el estado anímico, constituyen una intrincada matriz que influyen al bienestar psicológico (Diener, 2000). Mindfulness (atención plena) se define como la toma de conciencia que emerge mediante prestar atención de forma intencionada en el momento presente y sin juzgar la experiencia que se desarrolla en cada momento (Kabat-Zinn, 2003). Intervenciones basadas en mindfulness como las técnicas de relajación o meditación, o el ejercicio físico cuerpoalmente han demostrado su efectividad en la modulación del estado anímico (Thayer, Newman y McClain, 1994). Sin embargo, pocos estudios han identificado los efectos agudos de esas técnicas sobre la regulación del estado de ánimo (Sakairi y Nakatsuka, 2003). Con un diseño experimental pre-post se midió el sustrato del estado anímico, usando la escala bidimensional del estado de ánimo, TMS- (Sakairi y Soya, 2003) inducido por sesiones breves de yoga, meditación y visualización corporal. Se presentan los resultados preliminares de este estudio piloto con un grupo de 15 voluntarios. Se espera que los resultados sean congruentes con estudios previos realizados (Sakairi y Nakatsuka, 2003). Este estudio piloto permitirá afianzar la línea de investigación sobre los efectos agudos de intervenciones breves basadas en mindfulness para auto-regular el estado anímico.

### Palabras clave

Atención Plena, Estado Anímico de Sustrato, Auto-regulación, Efectos Agudos.

### Acute effects of brief mindfulness interventions on the background feelings regulation

### Abstract

Emotions, affect and feelings, bound together with mood states represent a complex matrix that influences psychological well-being (Diener, 2000). Mindfulness is defined as: “The awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment” (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness based interventions such as relaxation or meditation techniques, or body-mind exercise have shown positive effects on mood regulation (Thayer, et al., 1994). However few studies have identified the acute effects of those interventions on the background feelings regulation (Sakairi and Nakatsuka, 2003). In a pre-post experimental design, we measured background feelings, using the Two-dimensional Mood Scale, TMS (Sakairi and Soya, 2003); induced by brief sessions of yoga, meditation and body scanning. We present preliminary results of this pilot study with a group of 15 volunteers. Results are expected to be congruent with previous research (Sakairi and Nakatsuka, 2003). This pilot study will reinforce this specific line of research regarding acute effects of short-term mindfulness based interventions to self-regulate background feelings.

### Keywords

Mindfulness, Background Feelings, Self-Regulation, Acute Effects.

### Introducción

El estudio de la felicidad y el bienestar psicológico desde la psicología Humanista se está enmarcando desde hace años en la psicología Hedonista o del Bienestar (Kahneman, Diener y Schwarz, 1992), aunque ya ha sido materia de interés en el marco de la psicología de la Salud desde hace más de dos décadas (Stone, Cohen y Adler, 1979). Según Diener (2000), en el ámbito de la psicología Positiva se encuentra el bienestar psicológico también entendido como bienestar subjetivo, definido como el estado en el que aparece una predominancia de estados psicológicos positivos, una relativa ausencia de estados negativos y una sensación de satisfacción vital. Este bienestar psicológico se ve influenciado por la interrelación entre las emociones, el estado afectivo y los sentimientos, conjuntamente con el estado anímico. Asimismo, el núcleo afectivo o “core affect” (Russell y Feldman, 1999),

se define como el estado más básico de emociones afectivas accesibles conscientemente (como la sensación de placer o desagrado, tensión o relajación). Este constructo es análogo al modelo de emociones de sustrato o “background feelings” (Damasio, 1995, 1999).

De otro lado, se contempla el Mindfulness o atención plena, definida como la toma de conciencia que emerge mediante prestar atención de forma intencionada en el momento presente y sin juzgar la experiencia que se desarrolla en cada momento (Kabat-Zinn, 2003). Entre las intervenciones basadas en mindfulness se encuentran las técnicas de relajación o meditación así como el ejercicio físico cuerpo-mente, cuya conjunción produce una modulación efectiva del estado anímico (Thayer et al., 1994). A pesar de ello, pocos estudios han identificado los efectos agudos de esas técnicas sobre la regulación del estado de ánimo (Sakairi y Nakatsuka, 2003). Atendiendo a las intervenciones somato-cognitivas basadas en mindfulness, se pueden apreciar dos grupos claramente diferenciados: a) las intervenciones de práctica formal (dentro del programa psicoeducativo “Mindfulness-based Stress Reduction” (MBSR) para la reducción de estrés a través de la toma de conciencia), que incluyen actividades como meditación sentada centrando la atención en la respiración, Yoga (de pie o tumbado), body scanning (visualización corporal de los diferentes segmentos del cuerpo), o meditación caminando (prestar atención plena a un aspecto concreto del acto de caminar); y b) las intervenciones de práctica informal, que consisten en prestar atención plena a actos cotidianos como caminar, comer, una conversación, o la postura al estar sentado, entre otras.

Según lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente estudio fue determinar mediante un estudio piloto, la influencia de las sesiones unitarias del MBSR (Yoga, meditación y visualización corporal) sobre el estado anímico de sustrato en pacientes diagnosticadas de Fibromialgia. Cabe destacar que estos datos forman parte de un estudio más amplio, y que por ello tan sólo se presentan los resultados obtenidos sobre el análisis del estado anímico de las pacientes pre-tratamiento y post-tratamiento.

## Método

### Participantes

Fueron evaluadas un total de 15 mujeres voluntarias con diagnóstico de fibromialgia de entre 40 y 60

años, pertenecientes a la Asociación de Fibromialgia de la Comunidad de Madrid (Afibrom). La edad media de estas pacientes fue de 52.21 años (desviación típica de 5.63 años), habiendo sido diagnosticadas de esta patología desde hacía 76.28 meses como promedio (rango de 12 a 168 meses; desviación típica de 47.21 años). La mayoría estaban casadas (71.4%) y presentaban un índice de masa corporal normopeso (57.1%), con un peso medio de 68.14 Kg. (desviación típica de 9.8 Kg.) y altura media de 1.63 cm. (desviación típica de 0.7 cm).

### Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se realizó previamente la adaptación al castellano de la “Two-dimensional Mood Scale” (Sakairi y Soya, 2003), replicando la metodología utilizada para el desarrollo de la escala en su versión original en japonés, según las siguientes fases:

- Fase 1. Generación del conjunto de ítems mediante tres fuentes que implicó: 1.) traducción doble inversa de los ítems de la versión original en japonés al español; 2.) panel de expertos que genera una lista de adjetivos; y 3.) compilación de adjetivos sinónimos derivados de los de la escala original en japonés (total: 419 adjetivos). Posteriormente, en base a criterios establecidos, se redujo la lista total a una de 47 adjetivos.
- Fase 2. Se calificó la imagen subjetiva de los 47 adjetivos en dos escalas (Placer/desagrado y Alta activación/baja activación -30 sujetos). Se seleccionaron 12 adjetivos con mejor ubicación en la matriz bidimensional.
- Fase 3. Se desarrolló el análisis factorial para reducir la lista de 12 a 8 adjetivos (60 sujetos).

No obstante, aun sería necesario llevar a cabo el estudio de la validez interna y externa para la adaptación definitiva de esta escala, así como el análisis comparativo con otros cuestionarios de características similares en situaciones de la vida cotidiana, y con intervenciones de relajación/activación.

Finalmente, la “Escala Bidimensional del Estado Anímico” estaría compuesta por ocho ítems, valorados según una escala tipo Likert de 0 a 5 puntos. Las instrucciones que se le facilitan al paciente son expresamente: “La siguiente es una lista de palabras que describen el estado anímico que tienen las personas.

Indique como se siente ahora usando la siguiente escala de 0 a 5, donde 0= de ningún modo y 5= Totalmente” (ver Figura 1). Asimismo, la escala se divide en las siguientes cuatro dimensiones: (1) vitalidad (ítems: 4 + 8 - 3 - 7); (2) estabilidad (ítems: 1 + 5 - 2 - 6); (3) placer (Vitalidad + Estabilidad)/2); y (4) desagrado (Vitalidad - Estabilidad)/2), cuyas puntuaciones totales oscilan entre -10 puntos y 10 puntos.

**Procedimiento**

Para llevar a cabo la selección de las pacientes se contactó con *Afibrom*, asociación constituida por pacientes con fibromialgia de la Comunidad de Madrid, explicando los objetivos y la metodología del presente estudio. Tras obtener el consentimiento informado, las pacientes fueron instruidas para que llevaran a cabo el registro de su estado de ánimo antes y después de cada práctica de Yoga, Meditación y Visualización corporal, empleando para ello la “Escala Bidimensional del Estado Anímico” (Figura 1).

Las sesiones se realizaron dentro de las prácticas formales realizadas por las voluntarias en casa y dentro de las 8 semanas del programa MBSR, siguiendo una metodología cuasi-experimental.

**Resultados**

Las puntuaciones en las dimensiones de vitalidad, estabilidad y placer aumentaron tras la realización de las prácticas basadas en mindfulness, mientras que la puntuación de desagrado se redujo. Respectivamente, las puntuaciones medias pre y post-sesión fueron las siguientes, para la sesión de meditación (vitalidad: 2.7 y 4.3; estabilidad: 0.8 y 4.9; placer: 1.75 y 4.6; y desagrado: 0.95 y -0.3) (Figura 2).

Para la sesión de yoga fueron: vitalidad: 1.28 y 2.1; estabilidad: 0.1 y 4; placer: 0.69 y 3.05; y desagrado: 0.59 y -0.95 (Figura 3).

Para la sesión de exploración corporal fueron: vitalidad: 1.2 y 2.1; estabilidad: 0.4 y 5.7; placer: 0.8 y 3.9; y desagrado: 0.4 y -1.8 (Figura 4).

**Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos se sitúan en la misma línea de lo mencionado anteriormente por diversos autores (Sakairi y Nakatsuka, 2003). De este modo, se puede afirmar que las técnicas de meditación sentada, posturas de Yoga y visualización corporal son efectivas para incrementar los niveles de vitalidad, estabilidad y placer, así como para reducir la sensación de desagrado en pacientes con fibromialgia.

1.	Tranquilo/a	0	1	2	3	4	5
2	Alterado/a	0	1	2	3	4	5
3	Desmayado/a	0	1	2	3	4	5
4	Enérgico/a	0	1	2	3	4	5
5	Calmado/a	0	1	2	3	4	5
6	Tenso/a	0	1	2	3	4	5
7	Deprimido/a	0	1	2	3	4	5
8	Activo/a	0	1	2	3	4	5

Figura 1. Escala Bidimensional del Estado Anímico empleada en el presente estudio.

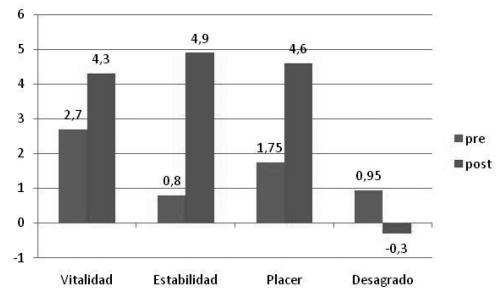


Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de vitalidad, estabilidad, placer y desagrado, pre y post-sesión de meditación.

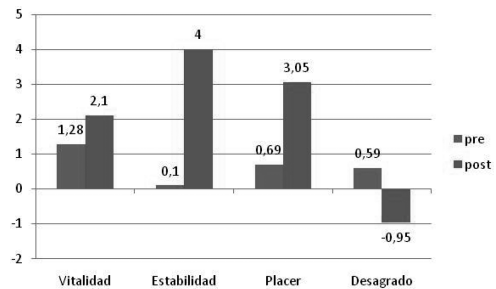


Figura 3. Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de vitalidad, estabilidad, placer y desagrado, pre y post-sesión de yoga.

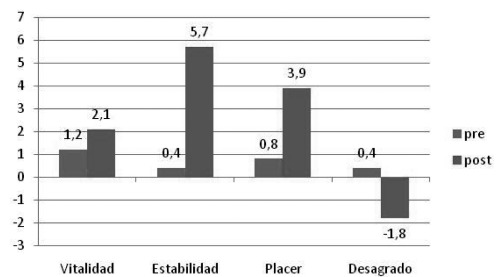


Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de vitalidad, estabilidad, placer y desagrado, pre y post-sesión de exploración corporal.

Así pues, los datos aportados en este estudio piloto permiten la exploración de los efectos agudos de intervenciones breves basadas en mindfulness para la auto-regulación del estado anímico usando la “Escala Bidimensional del Estado Anímico” (EBEA), dentro del programa MBSR.

No obstante, la principal limitación de este estudio está representado por el hecho de que las sesiones de ejercicio tenían una duración variable (meditación 30 minutos, Yoga 45, exploración corporal 50). Esto no hace posible una comparación entre las diferentes técnicas (fuera del propósito principal del estudio global). Para estudios futuros se podría tener en cuenta las siguientes condiciones: registrar la preferencia/motivación y expectativas de una técnica sobre otra, así como mantener la misma duración de las intervenciones (de entre 5 y 25 minutos).

Sería conveniente igualmente desarrollar un “set” de intervenciones breves de tipo somático y cognitivo (relajación/meditación y actividad física) basadas en la atención plena para la autorregulación del estado anímico de sustrato.

## Notas

Datos a efecto de correspondencia: Miguel Quintana. O3 Wellbeing Solutions S.L. Laboratorio de Psicotecnología Afectiva. Parque Tecnológico de Madrid- PCM- C/ Santiago Grisolia, 2. 28760 Tres Cantos, Madrid (España). E-mail: miguel.quintana@o3wellbeing.com  
Teléfono: 91 803 9951  
Fax: 91 803 1031

## Referencias

- Damasio, A. (1995). *Descartes's Error: Emotion, Reason, and the Human brain*. NY: Harper Perennial.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Orlando: Harcourt.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (1992). *Well-Being. The foundations of hedonic psychology*. NY: Russell Sage Foundation.
- Russell, J. A. y Feldman, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Sakairi, Y. y Nakatsuka, K. (2003). Effects of autogenic training and callisthenic exercises on the psychological state measured by using the Two-dimensional Mood Scale. *Proceedings of the 26<sup>th</sup> Conference of Japanese Society of Autogenic Therapy*, 54.
- Sakairi, Y. y Soya, H. (2003). Development of a new scale to measure psychological states. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 53, 845-850.
- Stone, G. C., Cohen, F. y Adler, N. E. (1979). *Health psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thayer, R. E., Newman, R. J. y McClain T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 910-925.

## ¿Puedo manejar mis emociones?: El papel de las creencias sobre la emoción en la predicción de la rumiación y la sintomatología depresiva

José Martín Salguero  
Natalio Extremera  
Pablo Fernández-Berrocal  
*Universidad de Málaga*

### Resumen

Aunque en las últimas décadas la literatura científica ha mostrado evidencias consistentes de que la rumiación es una variable de vulnerabilidad de la depresión, son pocos los trabajos que se han centrado en analizar los factores que explican las diferencias individuales en la tendencia a la utilizar esta forma de pensamiento. El rasgo de meta-conocimiento emocional, definido como un conjunto de creencias y actitudes estables sobre las propias emociones, ha sido propuesto recientemente como un posible precursor de la rumiación. En el presente trabajo se revisa la evidencia que sustenta la relación entre meta-conocimiento emocional, rumiación y depresión, y se discute acerca de las implicaciones que las creencias sobre las emociones pueden tener en la prevención y el tratamiento de la depresión.

### Palabras clave

Depresión, Rumiación, Meta-Conocimiento Emocional, Regulación Emocional.

### Can I Manage my Emotions? The Role of Trait Meta-Mood in Rumiation and Depression

### Abstract

Despite the evidence suggesting rumination as a trait-like vulnerability variable of depression in recent decades, it remains unclear what factors predict rumination. Trait meta-mood, which is defined as people's beliefs and attitudes about their emotions, has been proposed as a precursor of rumination. In this study, we review the evidence supporting the relation between trait meta-mood, rumination and depression, and discuss findings in terms of the implications of beliefs about emotions in the prevention and treatment of depression.

### Keywords

Depression, Rumination, Trait Meta-Mood, Emotion Regulation.

### Introducción

La rumiación depresiva ha sido uno de los tópicos de investigación que mayor interés ha generado en los últimos años dentro de la literatura científica sobre la depresión. Aunque podemos encontrar diferentes aproximaciones teóricas que ofrecen una definición de la rumiación (para una revisión ver Hervás, 2009), la que mayor atención ha suscitado pertenece a la teoría de los estilos de respuesta (Nolen-Hoeksema, 1991). Esta teoría afirma que la forma en que las personas responden a sus primeros síntomas depresivos o de tristeza influirá de forma decisiva en la duración e intensidad de los mismos. Uno de estos estilos de respuesta es la rumiación, una forma de pensamiento pasivo y repetitivo que envuelve la focalización constante sobre el hecho de estar deprimido y que está dirigida a comprender las posibles causas, significados y consecuencias de los propios síntomas depresivos.

La importancia de la rumiación a la hora de explicar la aparición y mantenimiento de la depresión ha sido apoyada de forma consistente tanto por estudios longitudinales como experimentales (para una revisión ver Nolen-Hoeksema, Wisco, y Lyubomirsky, 2008). Así por ejemplo, diferentes trabajos prospectivos han mostrado cómo, bajo situaciones de estrés, aquellas personas con una mayor tendencia a utilizar la rumiación en respuesta a sus síntomas depresivos tienen períodos más prolongados de depresión y una mayor vulnerabilidad a desarrollar un trastorno depresivo mayor (Sarin, Abela, y Auerbach, 2005).

Para comprender esta relación entre rumiación y depresión han sido propuestos diferentes mecanismos explicativos (para una revisión ver Lyubomirsky y Tkach, 2004). Por ejemplo, se ha hipotetizado que la rumiación permite al estado de ánimo negativo afectar en mayor medida a los procesos cognitivos (atribuciones, juicios, memoria...) aumentando la posibilidad de que se instale un círculo vicioso donde dichos procesos cognitivos, a su vez, aumentan la intensidad del ánimo depresivo. Otro de los mecanismos explicativos propuestos hace referencia al hecho de que la rumiación interfiere en la puesta en marcha de estrategias efectivas de solución de problemas o de un comportamiento

instrumental. En este sentido, los datos muestran cómo las personas rumiativas son propensas a bloquearse y utilizar menos estrategias activas, o cómo el hecho de rumiar reduce la efectividad en la solución de problemas (Lyubomirsky y Tkach, 2004). Por último, existe evidencia respecto al efecto negativo que la rumiación ejerce sobre el comportamiento social y la obtención de apoyo social (Nolen-Hoeksema y Davis, 1999). Las personas rumiativas muestran una mayor necesidad de hablar constantemente acerca de lo que les ocurre generando en ocasiones la frustración de amigos y familiares. Además, la rumiación se ha asociado a diferentes características interpersonales, tales como la tendencia a usar la agresión o una mayor dependencia, que pueden estar en la base de la pérdida de apoyo social (Nolen-Hoekseman et al., 2008).

Aunque existen evidencias consistentes de que la rumiación es una variable de vulnerabilidad a depresión, son menos los trabajos que han tratado de explicar por qué unas personas muestran una mayor tendencia a rumiar que otras. En esta línea, se ha encontrado cierta evidencia de que aquellos/as niños/as que no han aprendido estrategias de afrontamiento activas durante su experiencia de aprendizaje son más propensos/as a convertirse en personas rumiativas (Spasojevic y Alloy, 2002). Otras variables analizadas han sido las creencias meta-cognitivas positivas, esto es, la creencia de que la rumiación es una estrategia útil para afrontar los síntomas depresivos (Papageorgiou y Wells, 2003), o el neuroticismo, habiéndose sugerido que la rumiación podría ser el mecanismo a través del cual este rasgo de personalidad se relaciona con la depresión (Nolan, Roberts, y Gotlib, 1998).

En este trabajo nos centraremos en analizar la implicación de una variable recientemente propuesta en la literatura científica como posible precursora de la rumiación, nos referimos al rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales.

### **El meta-conocimiento de los estados emocionales**

Las personas poseemos la habilidad no sólo de analizar y valorar la información que recibimos desde nuestro mundo exterior sino también aquella que proviene de nuestros eventos internos (por ejemplo, nuestros pensamientos y emociones). Desde esta perspectiva, en la experiencia del estado de ánimo podemos distinguir al menos dos componentes di-

ferentes: una experiencia directa de lo que se está sintiendo y la valoración que hacemos acerca de aquello que se siente (Mayer y Gaschke, 1988). Así, si una persona se siente triste en un momento dado, podríamos distinguir entre la experiencia directa de tristeza y una experiencia reflexiva sobre ese estado de ánimo que envuelve pensamientos, valoraciones y/o sentimientos (“esta tristeza es inaceptable”, “esta tristeza no es controlable”, “me siento culpable por estar triste”). Este proceso reflexivo se ha dado en denominar experiencia meta-emocional (Mayer y Stevens, 1994). Aunque la experiencia meta-emocional puede ser transitoria y variar de una situación a otra, las personas muestran cierta estabilidad en la forma en que valoran sus emociones poseyendo determinadas creencias y actitudes sobre sus propios estados de ánimo que configuran el rasgo de meta-conocimiento (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995).

Salovey et al. (1995) identificaron tres factores incluidos dentro del rasgo de meta-conocimiento emocional: atención emocional, referido a la creencia de que es importante prestar atención a las emociones y a la tendencia a hacerlo, claridad emocional, referido a la creencia de que es posible comprender lo que se está sintiendo con claridad, y reparación emocional, referido a la creencia de que es posible moderar las emociones negativas y mantener las positivas. El rasgo de meta-conocimiento emocional ha sido ampliamente analizado en la literatura como un componente intrapersonal de la inteligencia emocional comúnmente denominado “inteligencia emocional percibida” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002).

Estas dimensiones del meta-conocimiento emocional se han asociado de forma consistente con una amplia variedad de indicadores de ajuste psicológico y estrategias de afrontamiento (para una revisión ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Por ejemplo, las personas con una mayor claridad y reparación emocional han mostrado una mejor adaptación a situaciones estresantes (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007), una mayor satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), o una menor emocionalidad negativa (Salguero y Iruarrizaga, 2006; Salguero, Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal y González-Ordí, 2008). Igualmente, la creencia de que las emociones pueden ser comprendidas y manejadas de forma efectiva se ha relacionado con el uso de estrategias de afronta-



miento tales como distracción, la búsqueda de apoyo social, la reinterpretación positiva, o el uso de recuerdos positivos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Los resultados con respecto a la atención emocional han sido algo más contradictorios, así, si bien una alta tendencia a atender y monitorizar los estados emocionales ha sido relacionada de forma general con un peor ajuste emocional, algunos trabajos han encontrado que una baja atención emocional puede ser igualmente perjudicial (Gohm, 2003).

En lo que se refiere a su relación específica con la depresión, diferentes estudios han mostrado cómo altos niveles de atención emocional y bajos niveles de claridad y reparación se relacionan con una mayor sintomatología depresiva tanto en población adulta como adolescente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003). Además, estas dimensiones diferencian de forma significativa a personas consideradas como disfóricas de aquellas no disfóricas (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Cabello, 2006). Para explicar esta relación entre meta-conocimiento emocional y depresión, algunos autores han sugerido la posibilidad de que las creencias de atención, claridad y reparación emocional posean un papel precursor del uso de la rumiación.

### La relación entre el meta-conocimiento de las emociones, rumiación y depresión

La hipótesis de la relación entre meta-conocimiento emocional, rumiación y depresión propone que las personas que prestan mucha atención a sus emociones, monitoreando constantemente el progreso de su estado de ánimo, pero que se creen incapaces de comprender las causas y consecuencias del mismo, o de poder manejarlo (moderando sus emociones negativas y manteniendo las positivas), acabarán desarrollando un proceso rumiativo que, más

que aliviar el ánimo deprimido, lo mantendrá e intensificará (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Salovey et al., 1995; Thayer et al., 2003; Salguero y Iruarrizaga, 2006).

Desde este punto de vista, y en línea con lo encontrado en la literatura, la atención emocional posee efectos tanto beneficiosos como perjudiciales. Así, mientras que aquellas personas que no atienden a sus emociones, o no las consideran importantes, pueden fallar a la hora de obtener y usar la información que éstas les ofrecen (Gohm, 2003), una excesiva atención emocional que no esté acompañada de cierto grado de claridad y reparación puede llevar a las personas a sentirse abrumadas por sus estados de ánimo y a utilizar estrategias rumiativas para reducirlo (Thayer et al., 2003) (ver Figura 1).

Los resultados de diferentes estudios han obtenido cierta evidencia en apoyo a esta hipótesis. Por ejemplo, Lischetzke y Eid (2003) encontraron que la reparación emocional medió la relación entre atención y bienestar emocional. De forma específica, mientras que para los participantes que mostraban una alta reparación emocional el nivel de atención se asoció de forma positiva con el bienestar emocional, entre los participantes con bajas puntuaciones en reparación emocional, una elevada atención mostraba un efecto perjudicial. Otros trabajos han mostrado la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones del meta-conocimiento emocional y la rumiación. Por ejemplo, Hervás y Vázquez (2006), en un estudio que exploraba diferentes variables precursoras de las respuestas rumiativas a la depresión, mostraron cómo la atención emocional aparecía como un predictor significativo del estilo rumiativo, incluso tras considerar el efecto de la sintomatología depresiva. Igualmente, Extremera et al. (2006) encontraron relaciones positivas entre la atención emocional y la rumiación, y negativas en el caso de la claridad y la reparación emocional.

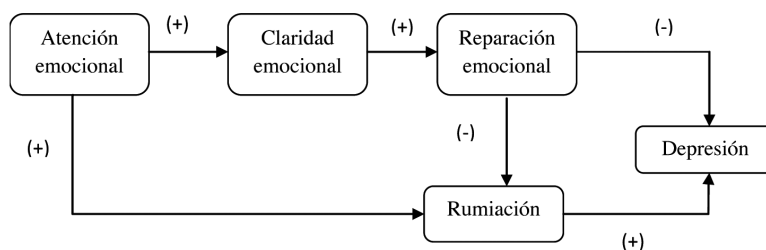


Figura 1. El papel del meta-conocimiento emocional en la predicción de la rumiación y la sintomatología depresiva.

Una evidencia más clara a la hipótesis propuesta en la Figura 1 ha sido obtenida recientemente por Salguero, Extremera y Fernández-Berrocal (en revisión) quienes, a partir de una amplia muestra de más de mil personas de diferentes edades, comprobaron las relaciones hipotetizadas entre el meta-conocimiento emocional, la rumiación y la sintomatología depresiva a través de análisis de ecuaciones estructurales.

Según los autores, los datos obtenidos sugieren la existencia de una secuencia jerárquica entre atención, claridad y reparación que caracterizaría el proceso de auto-regulación emocional (Salguero et al., en prensa). Así, aquellas personas capaces de poner en marcha este proceso de auto-regulación emocional procesarían sus estados emocionales de forma más adecuada, favoreciendo el uso de estrategias de afrontamiento activas tales como la distracción o la búsqueda de apoyo social, las cuales han mostrado ser útiles a la hora de reducir tanto la rumiación como la depresión (Nolen-Hoeksema y Davis, 1999). Por otra parte, aquellas personas que no acompañan su tendencia a monitorear sus emociones con la creencia de poder comprenderlas o repararlas pueden fallar a la hora de completar dicho procesamiento emocional, recurriendo a pensamientos rumiativos destinados a comprender y controlar sus sentimientos, algo que, en última instancia, acaba manteniendo e intensificando el estado de ánimo depresivo.

Una posible explicación de esta relación entre el meta-conocimiento emocional y la tendencia a la rumiación hace referencia a la propia función de la rumiación. Recientemente, algunos trabajos han caracterizado a la rumiación como una estrategia de afrontamiento evitativo (Smith y Alloy, 2009). Desde esta perspectiva, las personas con alta tendencia a rumiar estarían utilizando sus pensamientos rumiativos como una forma de evitar exponerse al afecto negativo que están experimentando. En esta línea, es posible que las personas que consideran importante atender a sus sentimientos, pero que se creen incapaces de enfrentarse a ellos de forma efectiva, comprendiéndolos y manejándolos, pueden acabar percibiendo sus propios estados emocionales de forma aversiva y amenazante y, por tanto, utilizando la rumiación como una estrategia para evitarlos (Salguero et al., en prensa).

## Conclusiones

Tomando en conjunto los datos revisados, podemos concluir que el meta-conocimiento emocional es una variable a considerar a la hora de comprender las diferencias individuales en la tendencia a la rumiación. Sin duda, el hecho de conocer los mecanismos que explican por qué las personas utilizan la rumiación tiene importantes implicaciones de cara al tratamiento y la prevención de la depresión.

En los últimos años, diferentes propuestas sobre el tratamiento de la depresión han puesto énfasis en la necesidad de modificar los procesos de pensamiento que las personas utilizan cuando se sienten tristes o deprimidas, procesos tales como la rumiación (Wells, 2009). Desde esta perspectiva, el control de la rumiación ha pasado a ser un objetivo principal de la intervención. Así por ejemplo, apoyados por los datos que muestran que las creencias positivas (“la rumiación es una estrategia útil para encontrar respuestas a mi depresión”) y negativas (“la rumiación es incontrolable”) acerca de la rumiación son variables implicadas en la activación y el mantenimiento de esta forma de pensamiento repetitivo (Papageorgiou y Wells, 2003), diferentes trabajos han incluido el cuestionamiento de estas creencias meta-cognitivas como un objetivo importante del tratamiento de la depresión, tanto en su fase aguda como en la prevención de recaídas (Wells, 2009).

Los datos obtenidos en la investigación sobre el meta-conocimiento emocional sugieren que, junto a las creencias sobre la forma en que funcionan los procesos de pensamiento, es importante analizar las creencias y actitudes que las personas poseen acerca de sus propias emociones. Estas creencias influyen en la forma en que reaccionamos ante nuestras propias emociones y en la forma en que tratamos de hacerles frente. De este modo, flexibilizar la creencia de que es importante atender a las emociones, y aumentar la creencia de que éstas pueden ser comprendidas y controladas, puede ayudar a las personas a percibir sus emociones de forma menos amenazante y a reducir, por tanto, la necesidad de utilizar estrategias de evitación ineficaces como la rumiación.

Las actitudes negativas sobre las propias emociones han sido conceptualizadas como variables principales en recientes modelos explicativos de los trastornos de ansiedad y han dado lugar a nuevas estrategias de intervención en problemas como la an-

siedad generalizada (Mennin, 2004). En esta línea, futuros modelos teóricos y programas de intervención de la depresión podrían beneficiarse al incluir el efecto que el meta-conocimiento emocional posee sobre la sintomatología depresiva y sobre el uso de estrategias ineficaces como la rumiación.

## Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Enviar correspondencia a:

José Martín Salguero Noguera

Dto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.  
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

Campus de Teatinos s/n.

29071 Málaga.

jmsalguero@uma.es

## Referencias

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, *39*, 937-948.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, *12*(2-3), 191-205.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, *2*(1), 39-67.
- Gohm, C.L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality & Social Psychology*, *84*, 594-607
- Hervás, G. (2009). El estilo rumiativos: causas, consecuencias e instrumentos de evaluación en castellano. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 65-72). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativos: el papel de la complejidad emocional y la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, *12*(2-3), 279-292.
- Lischetzke, T., y Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, *3*, 361-377.
- Lyubomirsky, S., y Tkach, C. (2004). The consequences of dysphoric rumination. In C. Papageorgiou y A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment* (pp. 21-42). New York: Wiley.
- Mayer, J. D., y Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality & Social Psychology*, *55*, 102-111.
- Mayer, J. D., y Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, *28*, 351-373.
- Mennin, D. S. (2004). Emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *11*, 17-29.
- Nolan, S.A., Roberts, J.E., y Gotlib, I.H. (1998). Neuroticism and ruminative response style as predictors of change in depressive symptomatology. *Cognitive Therapy & Research*, *22*, 445-455.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., y Davis, C.G. (1999). "Thanks for sharing that": Ruminators and their social support networks. *Journal of Personality & Social Psychology*, *77*, 801-814.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B.E., y Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(3), 400-424.
- Papageorgiou, C., y Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy & Research*, *27*, 261-273.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived Emotional intelligence facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor. *Cognition & Emotion*, *21*, 758 - 772.
- Salguero, J.M., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en revisión). The role of trait meta-mood in predicting rumination and depressive symptomatology.
- Salguero, J.M., y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emo-

- cionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Salguero, J.M., Ruíz, D., Fernández-Berrocal, P., y González-Ordi, H. (2008). Inteligencia emocional y sugestionabilidad: efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de mujeres universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 127-339.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sarin, S., Abela, J.R.Z., y Auerbach, R.P. (2005). The response styles theory of depression: A test of specificity and causal mediation. *Cognition & Emotion*, 19, 751-761.
- Smith, J.M., y Alloy, L.B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29, 116-128.
- Spasojevic, J., y Alloy, L. B. (2002). Who becomes a depressive ruminator? Developmental antecedents of ruminative response style. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 16(4), 405-419.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy & Research*, 27, 349-364.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford.

## Does Emotional Intelligence explain Individual Differences in Acculturation?

Paul G. Schmitz  
Universidad de Bonn

Florian Schmitz  
Universidad de Friburgo

### ¿Puede la Inteligencia Emocional explicar las diferencias individuales en aculturación?

#### Resumen

En las últimas décadas, ha aumentado vertiginosamente el número de inmigrantes en las sociedades occidentales europeas. Por lo tanto, en los últimos años ha aumentado significativamente la investigación sobre aculturación. Los inmigrantes desarrollan distintas estrategias para integrarse en una cultura nueva. Dos han sido las cuestiones centrales sobre las que han versado los análisis, a saber: ¿qué lleva a los inmigrantes a adoptar una estrategia de aculturación concreta y por qué unos tienen más éxito que otros a la hora de adaptarse a las demandas de otra cultura? Gracias a la investigación se han podido identificar diversos factores de influencia determinantes, tales como las características socioculturales y los rasgos de personalidad. No obstante, pocas son las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la influencia de la *Inteligencia Emocional (IE)*, una variable realmente crucial en la interacción social. Esto no deja de ser sorprendente, ya que los inmigrantes hacen frente a una multitud de estresores en sus interacciones sociales con miembros de su propio grupo étnico, así como con personas de otros grupos socioculturales. Diversas investigaciones demuestran que la adopción de una estrategia adecuada influye significativamente sobre el resultado del proceso de aculturación, como el bienestar personal y la felicidad (Schmitz y Berry, 2000). En la investigación que presentamos aquí se partía de la hipótesis de que la IE influye sobre las preferencias en la adopción de estrategias concretas de aculturación y en la satisfacción vital percibida por los inmigrantes. Los datos recabados de inmigrantes en Alemania confirmaron esta hipótesis.

#### Palabras clave

TMMS-24, Aculturación, Inmigrantes, Sensibilidad Cultural

#### Abstract

The number of immigrants increased very quickly in Western-European societies during the last decades. Acculturation research has grown substantially in recent years. Migrants develop various strategies to adjust to a new culture. Two central issues have been discussed that refer to the questions why migrants prefer a particular acculturation strategy and why some people are more successful than others in meeting acculturative demands. Research has helped to identify a number of important factors which has an influence, such as socio-cultural characteristics and personality traits as well. However, not much research was conducted to investigate the influence of *Emotional Intelligence (EI)*, a variable very central in social interaction. This is surprising, as migrants are confronted with a multitude of tasks in their social interactions with members of the own ethnic group as well as with persons of other socio-cultural groups. Research findings demonstrate that the choice of an adequate acculturation strategy has a strong influence on the acculturation outcome, such as individual wellbeing and happiness (Schmitz & Berry, 2010). The study reported in this contribution was guided by the hypothesis that *EI* has an impact on the preference of specific acculturation styles and on the perceived life satisfaction of migrants. Data collected with immigrants in Germany confirmed the hypothesis.

#### Keywords

TMMS-24, Acculturation Styles, Immigrants, Cultural Sensitivity

#### Introduction

Migration has become a central issue in the public discussion in Western-European countries and the interest in acculturation research has strongly increased in recent years. A frequently asked question is why are some migrants more successful than others in meeting acculturative demands? Which factors explain the variation in acculturation experience, in the choice of acculturation styles and in acculturation outcome?

Research findings have permitted to identify a number of important variables which are supposed to be determinants of acculturative behavior, such as culture of origin and that of the immigration country, past socio-cultural experiences, beliefs, attitudes, values, coping-strategies and personality traits (Schmitz & Berry, 2010). Some relevant variables are listed in Figure 1, whereas we have to take

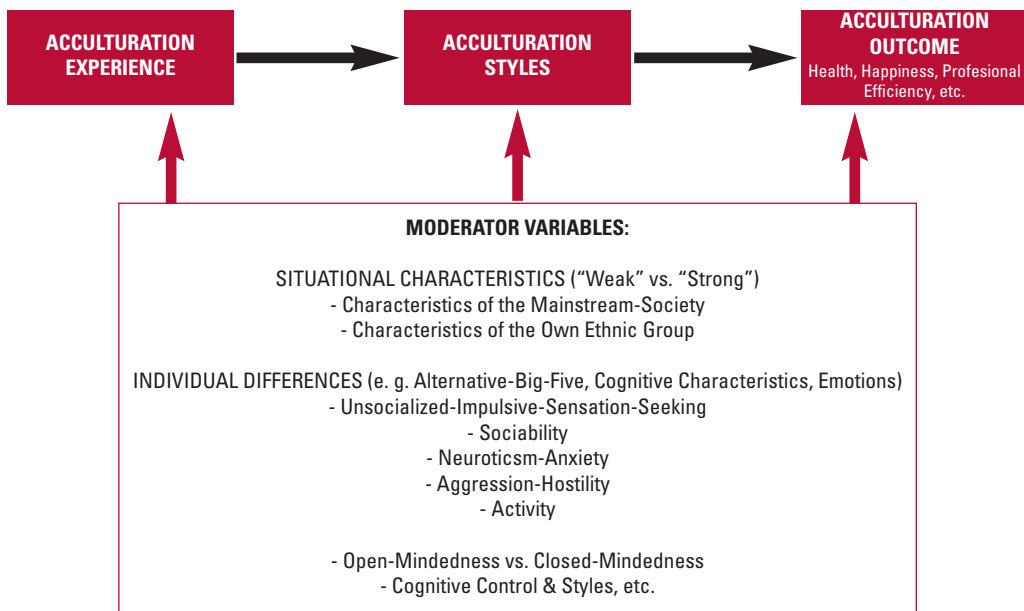


Figure 1. Variables moderating acculturation processes

in mind that the graph gives only a picture where complex relationships are simplified. However, it is surprising to note, that the influence of *Emotional Intelligence (EI)* is not taken into consideration as a potential and relevant determinant of individual differences in acculturative behavior even though *EI* is a central issue in various fields of psychology (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

### *Acculturation Strategies*

Persons coming in contact with a new culture, in particular in the initial stage, experience this situation as challenging and sometimes relatively stressful. They try to deal with this particular situation by applying coping-strategies approved by themselves in the past, and if these are not suitable, they look for support and proposals made available by their own cultural group or by the mainstream society. If coping-strategies, generally applied successfully in daily-life situations, do not fit in acculturation contexts, migrants have to modify them, to adapt them or to acquire new strategies. These adaptation-strategies are modulated by characteristics of the immigration country, those of the culture of origin and/or those of the own ethnic group living in an immigration country.

Types of adaptation or coping, acquired and applied during the process of acculturation, are titled *acculturation strategies*. They refer to the different

ways how individuals or groups adapt to a new culture. Various types of *acculturative strategies* are discussed in mass-media, public opinion polls and political discourses, such as multiculturalism, integration, assimilation, segregation, isolation, “ghettoization”, marginalization, etc. These terms remain mostly relatively unclear, sometimes they are used in a very controversial way. Berry (1980) proposed a theoretical *model of acculturation strategies* which turns out to be very helpful defining and classifying different forms of acculturation behavior. Empirical findings support Berry’s *model of acculturation* (Schmitz, 2001; Schmitz & Berry, 2010).

The *acculturation model* contains four acculturation strategies that refer to two fundamental issues which are based on the distinction between *orientations toward one’s own ethnic group* and those *toward other groups*, in particular *toward the host society*. According to Berry, this distinction can be described (dimension1) as a relative preference for maintaining one’s heritage culture and identity, and (dimension 2) a relative preference for having contact with and participating in the larger society along with other ethno-cultural groups (Berry, 1980); each dimension is interpreted as a continuum. Both dimensions combined result in a four-fields schema when each for convenience is split into two areas, i.e low vs. high (Figure 2).

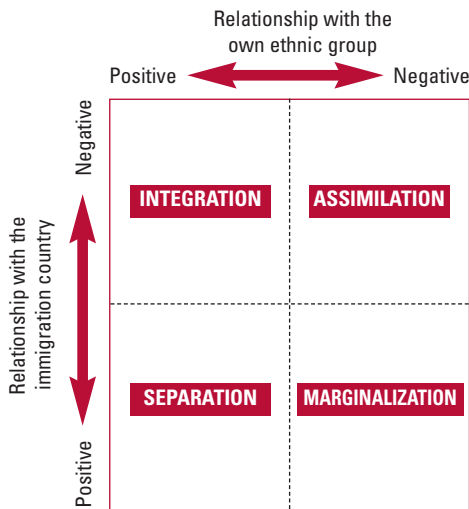


Figure 2. Acculturation Styles: Relationship with the immigration country and the own ethnic group.

Acculturation Styles can be assessed by various methods, e. g. expert-rating of interview or observational data as well as by questionnaires, e.g. *Acculturation-Attitude-Scale (AAS)* (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Factor-Analyses and Model-Testing procedures were able to show that 4 stable orthogonal (independent) factors emerge when analyzing *AAS*-data that could be identified as those factors postulated in the *acculturation-model* (Schmitz & Berry, 2010).

Further, research shows evidence that *acculturation-styles* are consistently correlated with personality traits and cognitive styles. Figure 3 illustrates that each *acculturation strategy* shows a different pattern of personality variables that are consistently correlated with each style (Schmitz, 1994, 2004). The majority of the variables are basic personality traits that are included in several trait-models (Eysenck & Eysenck, 1985; Zuckerman, 2008). Figure 3 gives an overview, how some of these traits are related to *AAS*-variables (Schmitz, 2001, 2004).

Investigations during the last decade have illustrated that basic personality traits are closely related to *EI* (Petrides & Furnham, 2001; Schmitz & Berry, 2010), but we have to note that the nature of these relationships is controversially discussed (Bracket & Mayer, 2003; Schmitz & Schmitz, 2009).

**Assumptions: Relationship between Emotional-Intelligence and Acculturation-Styles**

For two reasons it can be assumed that *EI* is closely linked with acculturations variables: (1) *EI* can be considered as a stable personality variable. The classical basic personality traits, in particular emotionality/anxiety, extraversion/sociability, hostility, openness, predict quite well some part of the variance in acculturation behavior (Schmitz & Berry, 2010). These traits are also the same that are associated

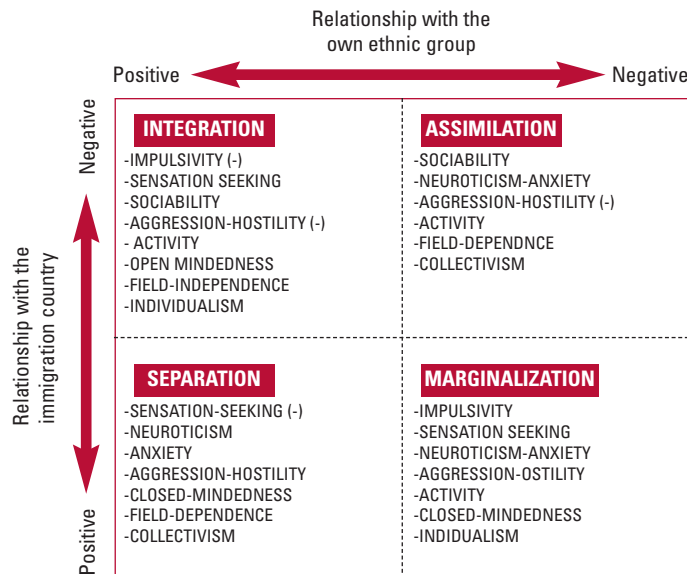


Figure 3. Personality Variables found to have an influence on Acculturation Styles.

with *EI*-variables, thus forming a complex network of personality traits overlapping with *EI*-components (Petridis & Furnham, 2001). Therefore, it can be assumed that *EI* should also be associated with acculturation variables. (2) Acculturation attitudes and behavior as well as *EI* are supposed to be both central intervening variables in social interaction processes found with migrants. *EI* and its subcomponents *Attention*, *Clarity* and *Repair*, considered as relevant variables in the field of cognition and emotions with regard to the perception of own person, but at the same time they are also essential prerequisites in a successful interaction of the individual with his social environment. Mayer, Caruso, and Salovey (1999) take very clearly the view that *EI* facilitates the individual capacity to (1) identify emotions in oneself and in others, (2) to understand them in oneself and others, and (3) support to regulate emotions in oneself and others.

Regarding the relationship between *EI* and *Acculturation Styles*, the following hypotheses can be formulated:

#### *(1) EI and Integration*

Persons preferring *Integration* are emotionally more stable, less anxious and less aggressive, they are more sociable and agreeable, less impulsive, and show a higher degree of sensation seeking, more open-mindedness and activity. Obviously, they feel safer, are more interested in exploring new situations, are field-independent, and their orientation is more individualistic. They are flexible enough to modify easily strategies if it becomes obvious that a particular strategy is not going to lead to success. Migrants high on *EI* are not overwhelmed by their own emotions and by those shown by others, they are able to analyze and restructure their particular situation, the demands of the own culture, the expectancy of the host society, and regulate their own emotions more efficiently.

#### *Hypothesis 1: EI should have a positive relationship with Integration.*

#### *(2) EI and Assimilation*

*Assimilators* show a higher degree of anxiety than those preferring *Integration*, they are agreeable (sociable), friendly, and not aggressive. The high degree of activity helps them to make an effort to assimilate to the new culture they are confronted with. Their sociable and friendly attitudes facilitate coming into

contact with members of the host-society, communicating with them, and joining their activities. Migrants scoring high on *EI* are interested in emotional processes shown by other persons and by continuous experience they have developed the ability to understand clearly their emotions that facilitates the adaptation to the culture of the host-society. Their pronounced anxiety directs them to make a clear decision for making a clear choice for only one culture; in case of *Assimilation*, the host-society culture seems to be a good choice. Field-dependence facilitates sociability and a high degree of identification.

#### *Hypothesis 2: EI should have a positive relationship with Assimilation.*

#### *(3) EI and Separation*

Among migrants choosing *Separation* as an *Acculturative Strategy* we also find a higher degree of neuroticism and its defining components, such as emotionality, anxiety, lack of self-assurance, and a weak self-esteem. As they are less active, frequently less sociable and agreeable, often they find it difficult to deal effectively with people of the host-society as well as with persons of other socio-cultural groups. The high degree of closed-mindedness (opposite pole of openness) makes it more difficult for them to modify their belief and behavior-systems. To deal with perceived risks and problems, when coming in contact with the host-society culture, they decide to keep the established good relationships with the own ethnic group and avoid close contacts with persons of the host-society. Frequently, they feel not accepted and discriminated by the host-society, they seek protection within their traditional ethnic group or family. This comes frequently along with hostile attitudes and behavior towards members of the main-stream society. Low *EI* impedes the interests in the mainstream-culture and makes the contact with persons from other ethnic groups difficult.

#### *Hypothesis 3: EI should show a negative correlation with Separation.*

#### *(4) EI and Marginalization*

Persons preferring *Marginalization* show frequently a high degree of a behavior type which was titled by Zuckerman (2008) "unsocialized-impulsive-sensation-seeking". Further we find a higher degree of anxiety, aggressiveness, a lack of interpersonal trust and closed-mindedness. They are not interested in



understanding the own emotions and those of others. With regard to coping, they show avoiding-behavior and preference of distractions. They are neither interested in close contact with persons from their own ethnic group nor in the contact with mainstream-society members.

**Hypothesis 4: EI should show a negative correlation with Marginalization.**

**(5) EI and Life Satisfaction**

Empirical research during the last decade has shown that EI has a positive relationship with *life satisfaction* (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

**Hypothesis 5: Life-satisfaction should be positively correlated with both, EI and Acculturation Styles.**

**Method**

- (1) To measure *Acculturation Styles* the German version of the *Acculturation Attitude Scale (AAS)* (Schmitz & Berry, 2010) was applied. Cronbach's Alpha coefficients of the different scales (each 6 items) were between .62 and .88. EFA and CFA had confirmed four-factor solutions. The factors were identified as *Integration, Assimilation, Separation and Marginalization*.
- (2) *Emotional Intelligence (EI)* was assessed by the *Trait-Meta-Mood-Scale (TMMS24)* (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, and Pennebaker, 1995; adapted into German by Schmitz & Schmitz, 2009) that contains the subscales (1) *Attention* (towards the own emotions), (2) *Clarity* (in the perception of the own emotions), and *Repair* (capacity to interrupt negative emotions, to promote positive emotions). Previous research had shown a clear-cut 3-factor structure of the German-TMMS24, they could be clearly identified as *Attention, Clarity, and Repair*. The reliabilities (Cronbach-Alphas) were sufficiently high for the EI-total-score,  $r=.86$ , and the Cronbach-Alpha coefficients for the subscales were between .81 and .91 (Schmitz & Schmitz, 2009).
- (3) Three instruments were used to capture aspects of subjective feelings of *Wellbeing: Satisfaction-with-Life-Scale (SWLS)* (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), *Subjec-*

*tive-Happiness-Scale (SHS)* (Lyubomirsky & Lepper, 1999), and *Beck-Depression-Scale (BDI)* (Beck, Steer & Garbin, 1988). These measures were considered as *Acculturation-Outcome* variables. A further outcome variable *Perceived Discrimination* was assessed by rating-scales.

The data were collected with 226 migrants from North-Africa (50%) and Turkey (50%), 133 males, 131 females, 2 persons were omitted due to missing information about gender.

**Research Findings**

***Emotional Intelligence & Acculturation Strategies***

As hypothesized, all EI-scores correlate positively with *Integration* and *Separation*, whereas the coefficients are higher for *Integration* than for *Separation* (Table 1). *Attention* shows only a weak correlation with *Integration*, the correlation with *Assimilation* is higher. This finding may indicate that migrants preferring *Assimilation* are strongly motivated in finding out more about their own emotions and those of members of the mainstream-society that can help them to adapt more easily. Persons choosing *Separation* as an *Acculturation Style* show also positive correlations with the EI-component *Attention*, but negative correlations with the EI-components *Clarity* and *Repair*. This could probably be interpreted by the way that they are concerned with emotional components in interactional processes, but their relatively low degree on the EI-subdimensions *Clarity* and *Repair* may impair a successful handling of acculturative demands and emotions they are confronted with. They resolve the problem by the way to look for emotional support within the own ethnic group, their contact to the mainstream-society is limited. As predicted, the empirical data allow the conclusion, that EI is less pronounced with migrants preferring *Separation* and *Marginalization*. But we have to remark, that in contrast to migrants preferring *Separation*, for migrants choosing *Marginalization*, no correlation with *Attention* was found. This can be interpreted thereby that this group of migrants are neither interested in close emotional contact with persons from their own ethnic origin nor in contacts with persons of the mainstream-society, and frequently, they do not make any effort to show emotional warmth and empathy towards their social surrounding, they are labeled as emotionally and socially "cool".

**Table 1. Correlations of Emotional Intelligence (TMMS-24) with Acculturation Styles (AAS).**

	Integration	Assimilation	Separation	Marginalization
Emot. Int.	,57 **	,54 **	-,03	-,25 **
Attention	,18 **	,45 **	,39 **	,04
Clarity	,52 **	,35 **	-,26 **	-,28 **
Repair	,48 **	,29 **	-,26 **	-,31 **

Note: TMMS-24=Trait Meta-Mood-Scale 24-item version, AAS=Acculturation-Attitude-Scale, SWLS=Satisfaction-with-Life-Scale, SHS=Subjective Happiness Scale, BDI=Beck Depression Inventory; \* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001.

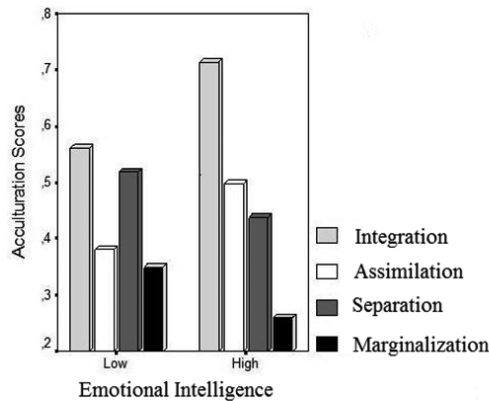


Figure 4. Means of Acculturation Style Score for Migrants low and high on Emotional-Intelligence.

Similar conclusions can be inferred from Figure 4 which displays the *Acculturation Style* scores for participants low and high in EI (median split). In line with predictions, participants with high *EI* had a higher score of *Integration* ( $F(1,264)=64.7$ ;  $p<.001$ ) and *Assimilation* ( $F(1,264)=27.24$ ;  $p<.001$ ); whereas a lower score of *Marginalization* ( $F(1,264)=23.8$ ;  $p<.001$ ). Ad-

ditionally, *Separation* scores tended to be lower ( $F(1,264)=1.3$ ;  $p=.25$ ; note that *EI*-subcomponents revealed inversed relationships with *Separation*, cf. Table 1.

**Emotional Intelligence and Wellbeing**

As expected, the total *EI*-score and the subcomponents *Clarity* and *Repair* are positively correlated with *Wellbeing* and *Happiness*, but negatively with *Depression* (upper part of Table 2). The relatively low correlations for *Attention* show an inverse pattern. These findings can be interpreted in such a way that *Attention* per se does not guarantee an effective emotional approach if the other *EI*-components, *Clarity* and *Repair*, are not involved in a similar strength within the same psychological process. Being highly concerned with emotions and not knowing how to cope with them, may interfere negatively with psychological adjustment.

The lower part of Table 2 contains the correlations of *Acculturation* variables with *Wellbeing*, *Happiness* and *Depression*. As assumed, *Integration* and *Assimilation* are going along with positive feel-

**Table 2. Correlations of Emotional Intelligence (TMMS-24), Acculturation (AAS) with Wellbeing (SWLS, SHS, BDI).**

	Wellbeing	Happiness	Depression
Emotional Intelligence	,16 **	,26 **	-,12 *
Attention	-,10	-,17 **	,20 **
Clarity	,21 **	,35 **	-,17 **
Repair	,25 **	,42 **	-,33 **
Acculturation Attitudes			
Integration	,30 **	,35 **	-,29 **
Assimilation	,11	,10	-,02
Separation	-,37 **	-,53 **	,51 **
Marginalization	-,19 **	-,25 **	,14 *

Note: TMMS-24=Trait Meta-Mood-Scale 24-item version), AAS=Acculturation-Attitude-Scale, SWLS=Satisfaction-with-Life-Scale, SHS=Subjective Happiness Scale, BDI=Beck Depression Inventory; \* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001.

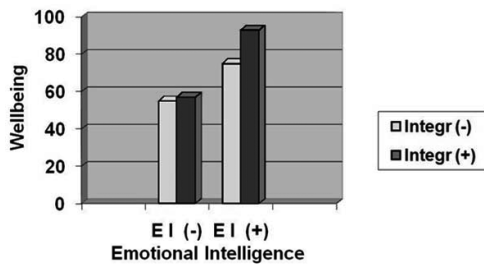


Figure 5. Wellbeing: Interaction of Emotional-Intelligence and Integration on Wellbeing.

ings, whereas *Segregation* and *Marginalization* are negatively related to personal *Feelings of Wellbeing*.

It was assumed that both *EI* and *Acculturation* variables has a strong impact on the feeling of individual wellbeing. Figure 5 gives an example regarding *Integration* that illustrates in a graph the findings

of an analysis of variance which has shown that *Integration* ( $F(1,262)=2.9$ ;  $p<.010$ ) as well as *EI* ( $F(1,262)=3.8$ ;  $p<.05$ ) have an influence on *Wellbeing*. Further, it become also evident that the interaction of *Integration* with *EI* is very marked ( $F(1,262)=6.8$ ;  $p<.001$ ). The interaction effect can be interpreted in the way that migrants showing a preference for *Integration* will be more successful in acculturation and finally show a higher degree of *Wellbeing*, if *EI* helps them to realize efficiently this acculturation strategy in a particular social context.

### Factor-Analysis

An exploratory factor-analysis (Table 3) including the TMMS24-items, acculturation attitudes and feeling of wellbeing variables gives a good overview how these variables are interrelated and confirms the findings discussed before. Three factors

**Table 3. Rotated Factor Matrix: Emotional Intelligence, Acculturation & Wellbeing (Principal Component, Varimax, Loadings>.30).**

Subscale		Factor 1	Factor 2	Factor 3
Attention	ATT-1	,762		
	ATT-2	,815		
	ATT-3	,745		
	ATT-4	,654		
	ATT-5	,619		
	ATT-6	,776		
	ATT-7	,823		
	ATT-8	,839		
Clarity	CLA-1		,743	
	CLA-2		,684	
	CLA-3		,696	
	CLA-4		,739	
	CLA-5		,649	
	CLA-6		,699	
	CLA-7		,667	
	CLA-8		,617	
Repair	REP-1			,596
	REP-2			,779
	REP-3			,760
	REP-4			,786
	REP-5			,650
	REP-6			,578
	REP-7			,446
	REP-8			,548
Acculturation	INT		,554	,464
	SEP	,526	-,452	
	MRG		-,348	
	ASS	,491		
Well-Being	WELL		,369	,310
	HAP	-,316	,483	,459
	BD	,348	-,312	-,413

emerged, they were labeled with regard to the item-loadings as *Attention*, *Clarity* and *Repair*.

Factor 1, *Attention*, shows marked positive loadings of *Segregation* and *Assimilation*, negative loadings of *Happiness*. On factor 2, *Clarity*, *Integration* loads positively and both *Segregation* and *Marginalization* load negatively. Factor 3, *Repair*, shows a positive loading of *Integration*. Factor 2 as well as factor 3 are positively related to *Happiness*. The results reveal that each *Acculturation Strategy* shows a different loading pattern of *EI*-components. *Integration*, considered as the most efficient *acculturation strategy* (Schmitz & Berry, 2010), shows a clear relationship with the *EI*-factors *Clarity* and *Repair*, and both have marked loadings of *Wellbeing* and *Happiness*. It may be assumed that *EI*-factors have to be considered as relevant moderator variables in acculturative behavior.

**Emotional Intelligence & Perceived Discrimination**

The relevance of *EI* in acculturation processes becomes evident if the relationship with *Perceived Discrimination* is investigated. The correlations, listed in Table 4, show that *Perceived Discrimination* is negatively correlated with *Integration* and *Assimilation*, but positively with *Segregation* (*Marginalization* shows no relationship). Inspecting the correlations for *EI*, it becomes obvious that *EI* and its subcomponents *Clarity* and *Repair* are negatively correlated with *Perceived Discrimination*, whereas a positive correlation is found for *Attention*. A possible interpretation could be that migrants being low in *EI*, have more problems to deal adequately with emotion loaded situations and may feel more likely discriminated by per-

sons of the mainstream-society what may lead them to look for emotional support in the own ethnic group and open the way to self-segregation. Persons high in *EI* are more sensitive to new cultures, open for experience in new socio-cultural contexts and prefer more likely *Integration* or *Assimilation*.

**Conclusion**

*EI* enables persons to understand emotions, involved in social interactions, more quickly and clearly, and further, *EI* allows to cope more efficiently with negative emotions in life. Immigrants coming to a new country and being confronted with a culture, which is different from that of the country of origin, have to clear their relationship with the own ethnic group and the mainstream-society. These processes are going along with positive and negative emotions that could promote or inhibit a long-term adaptation to the socio-cultural surrounding. *EI* can be considered as a helpful prerequisite to facilitate the acculturative adaptation. With regard to strategies to be chosen by an immigrant, empirical findings show that *Integration* may be considered as the best choice regarding the acculturation outcome (Schmitz & Berry, 2010). Migrants preferring *Integration* feel happier in their personal life, are more successful in their professional life, show better health and a higher extent of wellbeing. *EI* is positively related to *Integration* as well as to *Assimilation*, in contrast, *Segregation* and *Marginalization* are negatively correlated. A comparison between migrants applying *Integration* or *Assimilation* shows that the former exhibit less anxiety, more openness and a higher degree of individualism, while *Assimilators* are more anxious and col-

**Table 4. Correlations of Acculturation Style (ASS), Emotional Intelligence (TMMS-24), with Perceived Discrimination (n = 65).**

Construct	Variables	Discrimination
Acculturation Style	Integration	-.45(**)
	Assimilation	-.43(**)
	Separation	.32(*)
	Marginalization	.01
Emotional Intelligence	Emotional Intelligence	-.27(*)
	Attention	.23
	Clarity	-.51(**)
	Repair	-.34(**)

Note: TMMS-24=Trait Meta-Mood-Scale 24-item version, AAS=Acculturation-Attitude-Scale; \* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001.

lectivistic oriented. *EI* helps both types of migrants to understand the emotions of persons belonging to other cultural groups and to cope adequately in situations of cultural conflicts. However, migrants favoring *Integration* have chosen a more complex pattern of socio-cultural relationships, as they have to take sometimes quite different cultures into consideration and to find a compromise. Creativity, social and emotional intelligence give them support to become successful in their acculturative efforts. Empirical findings reported in this contribution illustrate that on the one hand *EI* is closely related with *Integration* and on the other hand *EI* is also a relevant predictor of individual wellbeing (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). It becomes comprehensible that a migrant, being convinced that *Integration* is the most successful acculturative strategy for him, will be more capable to realize plans more successfully when he is endowed with a high degree of *EI*.

## References

- Beck, A.T., Steer, R.A., & Garbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8(1),77-100.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* (pp.9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006) (Eds.). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*,29(9),1147-1158.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1),71-75.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5),937-948.
- Eysenck, H. J, & Eysenck. M. W. (1985). Personality and individual differences: A natural science approach. New York: Plenum Press.
- 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., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2),137-155.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4),267-298.
- Petrides, K. V., & Furnham,A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*,15 (6),425-448.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., Palfai, T.P., & Pennebaker, J.W. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Schmitz, P.G. (1994). Se puede generalizar el modelo de culturación de John Berry [Can John Berry's model of acculturation be generalized?]. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10,17-35.
- Schmitz, P.G. (2004). On the alternative five factor model: Structure and correlates. In R. M. Stelmack (ed.), *On the psychobiology of personality: Essays in honor of Marvin Zuckerman*. (pp. 65-87). Amsterdam: Elsevier.
- Schmitz, P.G. (2001). Psychological aspects of Immigration. In L. L. Adler & U. P. Gielen (Eds.), *Cross-cultural topics in psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp.229-243). Westport, CT: Praeger.
- Schmitz, P.G., & Berry, J.W. (2010). *Structure of Acculturation Attitudes and their Relationships with Personality and Psychological Adaptation:*

*A Study with Immigrant and National Samples in Germany* (e-book in prep.).

Schmitz, P. G., & Schmitz, F. (2009). Emotional Intelligence and Alexithymia: Structural Properties and correlates of the TMMS-24. In P. Fernandez-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero & R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (pp. 135-145). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Zuckerman, M. (2008). Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): An Operational Definition of the Alternative Five Factorial Model of Personality. In G.S. Boyle, G. Matthews, & D.H. Saklofske (Eds.), *Personality Theory and Assessment*, Vol. 2. (pp. 219-238). Los Angeles, CA: Sage.

## Inteligencia Emocional percibida y síntomas clínicos en trastornos psicopatológicos

Gerard Segarra Gutiérrez  
Anna Rodríguez Ruiz  
Nathalie Pérez Lizeretti  
Rafael Castell Torres  
Jordi Segura Bernal  
*Universitat Ramon Llull*

Nuria Farriols Hernando  
Carol Palma Sevilla  
*Universitat Ramon Llull*  
*Hospital de Mataró*

### Resumen

Varios estudios demuestran que existe relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y síntomas de ansiedad y depresión en población no clínica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Latorre y Montañés, 2004; Salguero e Iruarrizaga, 2006; Salovey Stroud, Woolery y Epel, 2002) y en pacientes con psicopatología (Lizeretti, Farriols, Castell, Pascual y Palma, 2007; Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006). El principal objetivo de la presente investigación ha sido conocer la relación entre los factores de la IEP con algunos de los síntomas clínicos que presentan pacientes con distintos trastornos psicopatológicos. La muestra está compuesta por 176 pacientes procedentes del Centro de Salud Mental de Mataró (Consorci Sanitari del Maresme) diagnosticados de trastorno de ansiedad generalizada (TAG), agorafobia, distimia, adicción a la cocaína y trastorno psicótico. Las pruebas administradas fueron el TMMS-24 y el SCL-90-R. Se realizó el análisis de regresión de las variables clínicas sobre los factores atención, claridad y reparación, y se hallaron las intercorrelaciones entre las variables de IEP y las variables clínicas ansiedad, depresión e Índice Global de Severidad (GSI). Los resultados muestran que existen relaciones significativas entre IEP y la presencia y gravedad de los síntomas en pacientes con sintomatología y que la IEP se muestra como mediador en la presencia de estos síntomas en los pacientes con psicopatología.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional Percibida, Síntomas Clínicos, Psicopatología.

## Perceived Emotional Intelligence and clinical symptoms in psychopathological disorders

### Abstract

Several studies demonstrate that there is a relation between Perceived Emotional Intelligence (PEI) and symptoms of anxiety and depression in a non-clinical population sample (Extremera and Fernández-Berrocal, 2006; Latorre and Montañés, 2004; Salguero and Iruarrizaga, 2006; Salovey Stroud, Woolery and Epel, 2002) and in patients with psychopathology (Lizeretti, Farriols, Castell, Pascual and Palma, 2007; Lizeretti, Oberst, Chamarro and Farriols, 2006). The main objective of this research has been to ascertain the relationship of PEI factors with some of the clinical symptoms of patients with a variety of psychopathologies. 176 patients from Mataró's Mental Health Center (Sanitary Consortium of Maresme) with generalized anxiety disorder, agoraphobia, dysthymia, cocaine addiction and psychotic disorder were assessed by TMMS-24 and SCL-90-R instruments. Regression analysis for clinical variables on the factors attention, clarity and repair, as well as the intercorrelations between PEI variables and Anxiety, Depression and Global Index of Severity (GSI) were carried out. Results show significant correlations among PEI and the presence and acuteness of the symptoms in patients with psychopathology. PEI appears as a mediating factor in the presence of these symptoms in those patients.

### Keywords

Perceived Emotional Intelligence, Clinical Symptoms, Psychological Disorders.

### Introducción

Varios estudios demuestran que existe relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y síntomas de ansiedad y depresión en población no clínica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Latorre y Montañés, 2004; Salguero e Iruarrizaga, 2006; Salovey Stroud, Woolery y Epel, 2002) y en pacientes con psicopatología (Lizeretti, Farriols, Castell, Pascual y Palma, 2007; Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006). Concretamente el rasgo de ansiedad correlaciona positivamente con Atención y negativamente con Claridad y Reparación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Latorre y Montañés, 2004). También se ha demostrado que la Reparación

emocional está relacionada con sintomatología depresiva en población no clínica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Salguero e Iruarrizaga, 2006). En los estudios con población clínica la reparación de los estados emocionales influye positivamente en la psicopatología (Lizeretti, Fariols, Castell, Pascual, y Palma, 2007). El principal objetivo de la presente investigación ha sido conocer la relación entre los factores de la IEP con algunos de los síntomas clínicos que presentan pacientes con distintos trastornos psicopatológicos.

### Método

#### Participantes

La muestra del estudio consta de un total de 176 pacientes procedentes del Centro de Salud Mental de Mataró del Consorci Sanitari del Maresme en la provincia de Barcelona. El 77,84% de la muestra eran mujeres y el 22,26% restante eran hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 65 años ( $M=39,53$ ;  $DT=11,794$ ).

Los diferentes diagnósticos en estudio son los siguientes: trastorno de ansiedad generalizada (TAG), agorafobia, distimia, adicción a la cocaína y trastorno psicótico.

#### Instrumentos y procedimiento

A fin de confirmar el diagnóstico realizado previamente por un psicólogo o un psiquiatra, se utilizó el SCID-I (First, Spitzer, Gibbon y Williams, 1990; adaptación española por Blanch y Andreu, 1999).

Para la evaluación de la IEP y los síntomas clínicos en los distintos trastornos psicopatológicos se administraron los siguientes cuestionarios:

- El *TMMS-24* (Trait Meta-Mood Scale; Salovey et al., 1995; adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Escala de autoinforme que evalúa la inteligencia emocional percibida (IEP) a través de 24 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert. La fiabilidad para cada una de los tres factores es: Atención ( $=0,90$ ); Claridad ( $=0,90$ ) y Reparación ( $=0,86$ ). Entre las escalas de autoinforme que avalúan la IE es la que presenta mejores propiedades psicométricas tanto en la versión original como en la española. Presenta una fiabilidad adecuada test-retest (Atención = 0,60; Claridad = 0,70 y Reparación = 0,83).

- El *SCL-90-R*, Cuestionario de 90 Síntomas según el DSM-III-R (Derogatis, 1983; adaptación

española de González de Ribera y col., 1993). Es una escala de 90 ítems, autoaplicada, que permite obtener nueve subescalas de sintomatología clínica y tres índices clínicos. Se muestra válido como medida de *screening* y de cambio terapéutico.

La participación en el estudio fue voluntaria y la administración de las pruebas psicométricas se realizó individualmente en el marco de una entrevista clínica. Finalizada la etapa de recogida de información, se procedió al análisis de datos mediante el paquete estadístico SPSS.17.0. Se realizó el análisis de regresión de las variables clínicas sobre los factores Atención, Claridad y Reparación y la prueba de correlaciones de *Pearson* entre las variables de IEP y las variables clínicas Ansiedad, Depresión e Índice Global de Severidad (GSI).

### Resultados

Como puede observarse en la figura 1, el diagnóstico que más predomina entre los 176 pacientes estudiados son las adicciones, siendo un 22% los pacientes que presentan adicción a una sustancia y un 11% algún tipo de adicción conductual, seguido del trastorno de agorafobia (20%) y el TAG (16%). El diagnóstico menos frecuente son los trastornos psicóticos (9%).

A continuación se presentan las medias de las puntuaciones en las dimensiones de inteligencia emocional percibida por los distintos grupos diagnósticos.

En la Figura 2, se aprecia que todos los grupos diagnósticos presentan bajas puntuaciones en la subescala Reparación del *TMMS-24*, siendo el grupo de pacientes psicóticos aquellos que presentan una mayor puntuación (24,10). En cambio, todos los grupos obtienen puntuaciones adecuadas en Atención a excepción del grupo de trastornos psicóticos. En la subescala Claridad los grupos clínicos agorafobia, TAG y trastornos psicóticos obtienen puntuaciones adecuadas (25,20, 24,42 y 26,70 res-

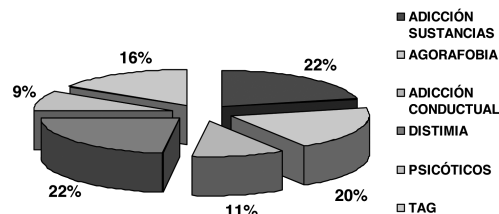


Figura 1. Distribución de la muestra.



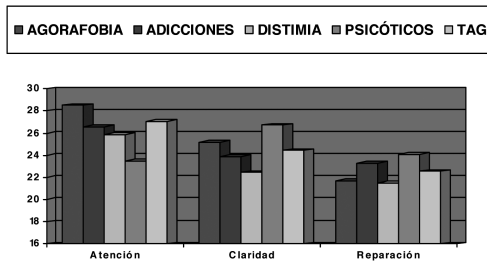


Figura 2. Medidas de las puntuaciones del TMS-24 por los distintos grupos diagnósticos.

pectivamente), a diferencia de los grupo distimia y adicciones que presentan bajas puntuaciones.

El análisis de correlaciones revela relaciones significativas entre las variables de IEP y síntomas clínicos (Tabla 1).

Los resultados muestran que el factor Atención correlaciona positiva y significativamente con las subescalas Ansiedad, Depresión y GSI del SCL-R-90 y negativamente entre los síntomas clínicos y los factores Claridad y Reparación.

Los análisis de regresión de las variables clínicas sobre los factores de IEP (Tabla 2), muestran que la Atención actúa como variable predictora positiva tanto para la sintomatología ansiosa y depresiva como para la gravedad sintomática, al contrario que las subescalas Claridad y Reparación que lo hacen de forma negativa. Los factores de la IEP explican un porcentaje importante de la varianza de las puntuaciones en ansiedad (18,8%) y depresión (22,8%) de los pacientes con psicopatología.

**Tabla 1. Correlaciones entre variables de Inteligencia emocional percibida y síntomas clínicos.**

	Media	DT	1	2	3	4	5	6
Atención	26,60	7,170	1					
Claridad	24,22	7,352	,324**	1				
Reparación	22,31	7,411	,107	,442**	1			
GSI	1,82	0,944	,189*	-,323**	-,349**	1		
Depresión	2,04	0,943	,177*	-,260**	-,385**	,893**	1	
Ansiedad	1,64	0,727	,201**	-,245**	-,328**	,862**	,738**	1

Nota: \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

**Tabla 2. Análisis de regresión de las variables clínicas sobre los factores de inteligencia emocional percibida.**

	%R <sup>2</sup>	F	p	β	P
Ansiedad	18,8%	14,541	,000		
Atención				,303	,000
Claridad				-,229	,005
Reparación				-,259	,001
Depresión	22,8%	16,907	,000		
Atención				3,933	,000
Claridad				-2,641	,009
Reparación				-4,326	,000
GSI	23,5%	18,879	,000		
Atención				,318	,000
Claridad				-,320	,000
Reparación				-2,42	,001

### Discusiones y conclusiones

Tal y como muestran los resultados de la presente investigación, se observan diferencias en el nivel de IEP para los diversos grupos diagnósticos. Concretamente se aprecia que ninguno de los grupos presenta puntuaciones elevadas en la subescala Reparación excepto los pacientes psicóticos (24,10). Siendo este grupo el único que no obtiene puntuaciones adecuadas para las subescala Atención (<24). Cabe destacar que por lo que al factor Claridad se refiere, los grupos clínicos de agorafobia, TAG y trastornos psicóticos muestran puntuaciones adecuadas (25,20; 24,42 y 26,70 respectivamente).

La capacidad del TMMS-24 para discriminar entre diferentes grupos diagnósticos en salud mental ha sido confirmada por otro estudio (Lizeretti et al., 2008). En esta investigación en la que se analizaron las diferencias en IEP de pacientes con distintas psicopatologías se encontró que el factor Claridad permite discriminar entre los diferentes grupos clínicos y que niveles bajos en Claridad y Reparación están relacionados con la presencia y gravedad de los síntomas. Los pacientes presentaron importantes dificultades en reparar sus estados emocionales, pero fue la dificultad para comprender los propios estados de ánimo la que permitió discriminar entre pacientes con distintos diagnósticos clínicos.

La literatura científica ha relacionado en numerosas ocasiones la IE con síntomas de ansiedad como indicadores de ajuste psicológico (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Latorre y Montañés, 2004; Salguero e Iruarrizaga, 2006). Los resultados obtenidos relacionan el nivel de Atención, Claridad y Reparación con la gravedad de la sintomatología clínica (tanto de ansiedad y depresión como general) en pacientes psiquiátricos con distintos diagnósticos clínicos.

Las variables de IEP actúan como importantes predictoras de los síntomas de ansiedad y depresión, así como de la gravedad sintomática (GSI). Se ha observado que elevadas puntuaciones en Atención y bajas puntuaciones en Claridad y Reparación predicen una mayor presencia y gravedad de síntomas de ansiedad y depresión en pacientes con distintos trastornos psicopatológicos.

El interés que tienen para esta investigación los estudios que relacionan la IE con estas variables es que el desajuste emocional está en la base de la mayoría de los trastornos psicopatológicos. Algunos de estos factores son el estrés, la ansiedad y la de-

presión. La implicación de la IE en procesos de salud-enfermedad lo constituyen las investigaciones que la relacionan con el ajuste psicológico. La capacidad de comprender los estados emocionales propios y ajenos permite diferenciar entre pacientes con distintos trastornos psicopatológicos.

Los resultados que se desprenden del presente estudio sugieren que serían necesarios más trabajos de investigación científica en el ámbito de la inteligencia emocional y los trastornos psicopatológicos que permitan la generalización de estos resultados dado el impacto e interés que pueden tener en el ámbito de la psicología clínica y de la salud.

### Referencias

- Derogatis, L. R. (2002). *Cuestionario de 90 síntomas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006) Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of Emotional Intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- First, M., Spitzer, R., Gibbon, M., y Williams, J. (1999). *Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos del Eje I del DSM-IV. Versión Clínica*. Barcelona: Masson.
- La Torre, J. M., y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 111-125.
- Lizeretti, N. P., Castell, R., Farriols, N., Vázquez, M., Martorell, R., y Oberst, U. (2008). Inteligencia Emocional Percibida y trastornos psicopatológicos (II). *VII Congreso Internacional de la Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y del Estrés (SEAS)*, Benidorm, Septiembre.
- Lizeretti, N. P., Farriols, N., Castell, R., Pascual, J. y Palma, C. (2007). Inteligencia emocional y trastornos psicopatológicos. *Libro de Actas del I International Congress of Emotional Intelligence*. Málaga. Septiembre.

- Lizeretti, P. N., Oberst, U., Chamarro, A., y Fariols, N. (2006). Evaluación de la Inteligencia Emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-540.
- Salguero, J.M., y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.



## Inteligencia Emocional psicopatológica depresiva

Cristina Villar-Fernández  
M<sup>a</sup> Ángeles Díez Sánchez  
Gloria Bueno Carrera  
Ginés Llorca Ramón  
Universidad de Salamanca

### Resumen

*Objetivo:* Estudiar si las diferentes habilidades en inteligencia emocional influyen sobre la psicopatología depresiva del estado de ánimo.

*Metodología:* Muestra: 383 participantes. Edad media: 46 años (Dt 23,51). 64,5% mujeres y 35,5% hombres.

*Instrumentos de medida:* Entrevista semiestructurada; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); Adaptación española del Inventario de Depresión de Beck (BDI) (Beck et al., 1961).

*Resultados:* Se realizaron repetidos análisis de varianza de un factor de efectos fijos, introduciendo sucesivamente como factor las puntuaciones de las distintas subescalas de inteligencia emocional categorizadas en función de los puntos de corte ofrecidos por los autores, y como variable dependiente se fueron utilizando las puntuaciones en los 21 ítems del BDI.

*Conclusiones:* Poseer una excesiva atención emocional ejerce un efecto negativo sobre la mayoría de los síntomas depresivos, excepto sobre la ideación suicida, la irritabilidad, la imagen corporal, el insomnio y la pérdida de apetito.

La dificultad para comprender las emociones influye sobre la culpabilidad, autodecepción, autoculpación, llanto, indecisión, dificultad laboral, pérdida de peso y desinterés sexual.

Una escasa reparación emocional hace al sujeto más vulnerable ante toda la sintomatología depresiva, tanto cognitivo-conductual como somática, exceptuando la relacionada con el peso y el apetito.

Puntuaciones adecuadas en inteligencia emocional no sólo protegen ante la depresión, sino que el efecto positivo se puede extender a la mayoría de sus síntomas por separado.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Depresión, Estado de Ánimo Depresivo.

## Emotional Intelligence and depression

### Abstract

*Objective:* To study if the different skills in emotional intelligence have an influence on depressive psychopathology of state of mood.

*Methodology:* Sample: 383 participants. Average age: 46 years old (dt 23,51). 64.5% women and 35.5% men.

*Instruments of measurement:* Semistructured interview; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004); Spanish version of Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, et al., 1961).

*Results:* Consecutive analyses of the variance of factors of fixed effects were performed, successively adding as a factor the scores of the different subscales of emotional intelligence, categorized according to the classification given by the authors; scores obtained in each item of BDI were used as a dependent variable.

*Conclusions:* Too much emotional attention has a negative effect in the majority of depressive symptoms, with the exception of suicidal ideation, irritability, concept of the own appearance, insomnia and loss of appetite.

Difficulty in understanding emotions has influence on guilt feelings, self-deception, crying, indecisiveness, difficulty to work, weight loss and sexual disinterest.

Low emotional regulation makes the subject more vulnerable to all depressive symptomatology, both cognitive-behavioral and somatic, except for weight and appetite-related aspects.

Adequate levels of emotional intelligence not only protect from depression, but its positive effects can be extended to most of the individual symptoms of depression.

### Keywords

Emotional Intelligence, Depression, Depressive Mood.

### Introducción

La afectividad, gracias a su trascendencia y riqueza vivencial y a su implicación con el resto de las funciones psíquicas, se convierte en una de las áreas clínicas más destacadas de la psicopatología. Su exploración es esencial en la evaluación del estado mental, aunque analizar y objetivar las emociones

y el estado de ánimo, se torna una tarea complicada. Su alteración da lugar al grupo de los trastornos afectivos o del estado de ánimo, que probablemente sean los trastornos mentales con más incidencia en la población general (Crespo, 2006).

Pero más allá de los trastornos mentales específicos, no debemos de olvidar que la psicopatología es la base de la psiquiatría; así, según Berrios, (1989), el progreso de la psiquiatría clínica depende de la fiabilidad y validez de la descripción psicopatológica. Teniendo en cuenta esta premisa, llama la atención que al analizar el origen y evolución de la propedéutica de la afectividad, encontramos menos información que en otras vertientes, lo que lleva a pensar que su desarrollo histórico no ha sido paralelo al de otras áreas psicopatológicas. De hecho, distintos autores a lo largo de la historia plantearon una oposición entre los aspectos cognitivos y los afectivos para describir los trastornos mentales, siendo la irracionalidad y la alteración de la conducta los criterios más usados para identificar un trastorno mental, obviando el papel de la afectividad si no se acompañaba de otros síntomas más aparentes. No será pues, hasta el siglo XIX, cuando los síntomas afectivos comiencen a aparecer en las descripciones clínicas de las enfermedades psiquiátricas (Crespo, 2006).

La psicopatología de la afectividad analiza, por tanto, el sistema emocional, englobando diferentes funciones psíquicas como el estado de ánimo, los sentimientos, las emociones, el humor o los afectos. Para explorarla, debemos llevar a cabo una valoración semiológica global de las diferentes funciones psíquicas del sujeto (Crespo, 2006).

Centrándonos en el síndrome depresivo, nos encontramos ante un conjunto de síntomas en diferentes esferas, de diferente intensidad y repercusión dependiendo del tipo y gravedad del cuadro. Las clasificaciones internacionales, como la Asociación Americana de Psiquiatría o la Organización Mundial de la Salud, se basan para el diagnóstico en el cumplimiento de una serie de ítems que corresponden a síntomas pertenecientes a diferentes áreas. Según lo expuesto por Crespo (2006), como elementos fundamentales destacan un estado de ánimo deprimido (tristeza) y la pérdida del interés o la capacidad para obtener placer (anhedonia). También nos encontramos ante síntomas de pensamiento y de percepción. Las cogniciones, de tonalidad negativa, siguen un curso lento

(bradipsiquia); la persona pierde su autoestima, pudiendo verbalizar ideas sobrevaloradas de inutilidad, hipocondría, desesperanza o ruina. No son raros los sentimientos de incapacidad o culpa excesiva e inapropiada. Las ideas giran constantemente en torno a los mismos temas, e incluso el paciente no las puede controlar, siendo causa de gran ansiedad; no son raras tampoco las ideas de muerte. Por contra, también podemos encontrar una pobreza y ausencia de ideas, incapacidad para pensar y decidirse, e incapacidad volitiva. Destaca el pesimismo y la pérdida de interés por el entorno o futuro. El tiempo transcurre lento e incluso se detiene. Puede aparecer llanto como expresión de ese malestar emocional, e incluso incapacidad para llorar. La disminución de la capacidad de pensar o concentrarse se traduce en indecisión, disminución de la atención y diversas quejas mnésicas.

También son frecuentes las alteraciones de la psicomotricidad, tanto la inhibición/retardo psicomotor, como la agitación e inquietud. Es más frecuente la primera, que es probable que se asocie con facies hipomímica y bradifasia, pudiendo ser el lenguaje escaso y monótono.

Asimismo la vida instintiva y los ritmos biológicos pueden alterarse. Son típicas las alteraciones del sueño tipo insomnio o hipersomnia, alteraciones del apetito (anorexia/hiperfagia/apetencia por alimentos concretos) y la disminución del impulso sexual. El síndrome depresivo puede tener además otros síntomas somáticos o físicos, sobre todo la fatiga o pérdida de energía, además de disminución de la secreción de saliva, estreñimiento, cefaleas, opresión torácica o sensación de disnea, etc.

Todo este conjunto sintomático lleva a la repercusión funcional en todos los ámbitos. Así, el sujeto se muestra menos comunicativo, más aislado, tendiendo al retraimiento social, con menos capacidad para llevar a cabo las tareas habituales, pudiendo llegar a existir una limitación importante.

Dentro de los estudios en el campo de la depresión, se han encontrado diversos factores que pueden estar explicando, al menos parcialmente, la mayor o menor sintomatología depresiva que puede estar presente en un individuo. Así, como destacan Fernández-Berrocal y Extremera (2007), una de las variables que nos protege o, al menos, nos hace menos vulnerables al afecto negativo y a la depresión, es la inteligencia emocional (IE). Ésta, nos permite disminuir la intensidad y la frecuencia de los esta-

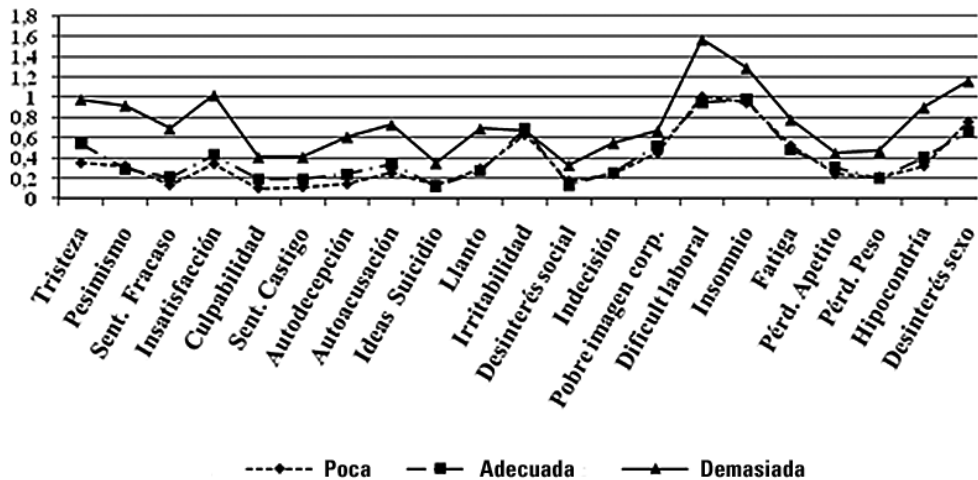


Figura 1. Atención emocional y Sintomatología depresiva.

dos de ánimo negativos provocados por los acontecimientos adversos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Partiendo de esta base en la que un adecuado equilibrio emocional favorece un mejor estado de ánimo, quisimos averiguar si este efecto va más allá de la depresión considerada de un modo global, y también se puede extender a cada uno de los síntomas que le dan entidad como patología.

## Metodología

### Participantes y procedimiento

La muestra quedó formada por 383 participantes con una media de 46 años ( $D_t = 23,51$ ). El 64,5% fueron mujeres, y el 35,5% hombres. En cuanto a la distribución del estado civil, tenemos un alto porcentaje de casados (43%) y de solteros (41,2%); en menor medida, encontramos un 13,2% de viudos y un 2,6% de personas separadas.

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, y la aplicación de los instrumentos utilizados fue personalizada, individual y sin límite de tiempo.

### Instrumentos

Se recogieron datos sociodemográficos mediante una entrevista semiestructurada. Asimismo, se aplicó la Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para obtener el perfil de inteligencia emocional percibida, en forma de tres subescalas (Atención, Claridad y Reparación

emocional). Para la evaluación del estado de ánimo se aplicó la versión española del Inventario de Depresión de Beck (Beck y cols., 1961).

Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS-15 para Windows.

Como objetivo del estudio, nos planteamos estudiar si las diferentes habilidades en inteligencia emocional influyen sobre la psicopatología depresiva del estado de ánimo, teniendo en cuenta cada síntoma por separado.

## Resultados

Se realizaron repetidos análisis de varianza de un factor de efectos fijos (ANOVAS), donde los factores son las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas de Inteligencia Emocional (TMMS-24), previamente categorizadas según los puntos de corte que aconsejan los autores. Como variable dependiente o variable de medida, se fueron utilizando las puntuaciones de cada uno de los 21 ítems de los que consta el BDI. Posteriormente, se realizó en cada caso un análisis a posteriori con la F de Scheffé, para ver qué grupos son los que establecían las diferencias.

En relación con la variable atención emocional (figura 1), vemos que ésta ejerce efecto estadísticamente significativo sobre los ítems de tristeza ( $F(2, 383) = 10,13; P_a = ,0001$ ), pesimismo ( $F(2, 383) = 12,03; P_a = ,0001$ ), sentimiento de fracaso ( $F(2, 383) = 13,48; P_a = ,0001$ ), insatisfacción ( $F(2, 383) = 11,20; P_a = ,0001$ ), culpabilidad ( $F(2,$

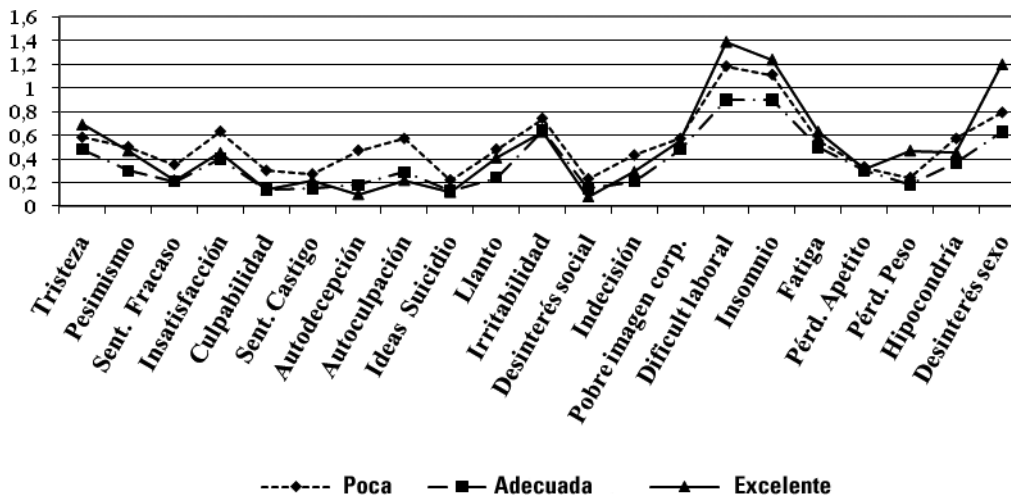


Figura 2. Claridad emocional y Sintomatología depresiva.

383) = 5,47;  $P_a = ,005$ ), sentimiento de castigo ( $F(2, 383) = 6,23$ ;  $P_a = ,002$ ), autodecepción ( $F(2, 383) = 10,59$ ;  $P_a = ,0001$ ), autoacusación ( $F(2, 383) = 7,49$ ;  $P_a = ,001$ ), llanto ( $F(2, 383) = 7,22$ ;  $P_a = ,001$ ), desinterés social ( $F(2, 383) = 3,98$ ;  $P_a = ,019$ ), indecisión ( $F(2, 383) = 5,11$ ;  $P_a = ,006$ ), dificultad laboral ( $F(2, 383) = 5,99$ ;  $P_a = ,003$ ), fatiga ( $F(2, 383) = 5,40$ ;  $P_a = ,005$ ), pérdida de peso ( $F(2, 383) = 3,94$ ;  $P_a = ,020$ ), hipocondría ( $F(2, 383) = 7,82$ ;  $P_a = ,0001$ ) y desinterés por el sexo ( $F(2, 383) = 4,42$ ;  $P_a = ,013$ ). El grupo que ejerce diferencias respecto a los otros dos es el que presta demasiada atención a sus emociones con los otros dos en todos los casos, excepto en desinterés social y sexual, en donde sólo se ven diferencias con el grupo con adecuada atención emocional. En cualquier caso, vemos que de un modo prácticamente sistemático, los que puntúan más en esta habilidad son los que peores puntuaciones obtienen en prácticamente todos los síntomas evaluados.

Al hacer los análisis con la claridad emocional (figura 2), encontramos que esta habilidad tiene influencia significativa sobre la culpabilidad ( $F(2, 383) = 3,51$ ;  $P_a = ,031$ ), la autodecepción ( $F(2, 383) = 10,30$ ;  $P_a = ,0001$ ), la autoculpación ( $F(2, 383) = 6,03$ ;  $P_a = ,003$ ), el llanto ( $F(2, 383) = 4,41$ ;  $P_a = ,013$ ), la indecisión ( $F(2, 383) = 4,59$ ;  $P_a = ,011$ ), la dificultad laboral ( $F(2, 383) = 4,70$ ;  $P_a = ,010$ ), la pérdida de peso ( $F(2, 383) = 4,33$ ;  $P_a = ,014$ ) y el desinterés sexual ( $F(2, 383) = 5,70$ ;  $P_a = ,004$ ). En las tres primeras, son los que tienen escasa claridad emocional los que ejercen las diferencias

con respecto a los otros dos grupos, obteniendo puntuaciones más altas, que indican una mayor sintomatología. En relación al llanto y a la indecisión, las diferencias son también del grupo que peor comprende sus emociones, frente a los que tienen una adecuada comprensión. En relación a los tres últimos síntomas, las diferencias son entre los grupos con adecuada y excelente claridad emocional, siendo éstos últimos los que peor puntúan.

Por último, hicimos los análisis con la reparación emocional. Esta habilidad influye significativamente sobre prácticamente todos los ítems: tristeza ( $F(2, 383) = 15,69$ ;  $P_a = ,0001$ ), pesimismo ( $F(2, 383) = 23,83$ ;  $P_a = ,0001$ ), sentimiento de fracaso ( $F(2, 383) = 5,94$ ;  $P_a = ,003$ ), insatisfacción ( $F(2, 383) = 16,36$ ;  $P_a = ,0001$ ), culpabilidad ( $F(2, 383) = 5,76$ ;  $P_a = ,003$ ), sentimiento de castigo ( $F(2, 383) = 11,12$ ;  $P_a = ,0001$ ), autodecepción ( $F(2, 383) = 16,27$ ;  $P_a = ,0001$ ), autoculpación ( $F(2, 383) = 6,43$ ;  $P_a = ,002$ ), ideación suicida ( $F(2, 383) = 13,13$ ;  $P_a = ,0001$ ), llanto ( $F(2, 383) = 7,83$ ;  $P_a = ,0001$ ), irritabilidad ( $F(2, 383) = 11,07$ ;  $P_a = ,0001$ ), desinterés social ( $F(2, 383) = 11,71$ ;  $P_a = ,0001$ ), indecisión ( $F(2, 383) = 4,64$ ;  $P_a = ,010$ ), pobre imagen corporal ( $F(2, 383) = 8,23$ ;  $P_a = ,0001$ ), dificultad laboral ( $F(2, 383) = 6,30$ ;  $P_a = ,002$ ), insomnio ( $F(2, 383) = 5,41$ ;  $P_a = ,005$ ), fatiga ( $F(2, 383) = 7,28$ ;  $P_a = ,001$ ), hipocondría ( $F(2, 383) = 9,44$ ;  $P_a = ,0001$ ) y desinterés por el sexo ( $F(2, 383) = 3,79$ ;  $P_a = ,023$ ). Como se puede ver en la gráfica, es claramente el grupo con peor capacidad para regular sus emociones, el que peor puntúa en prácti-



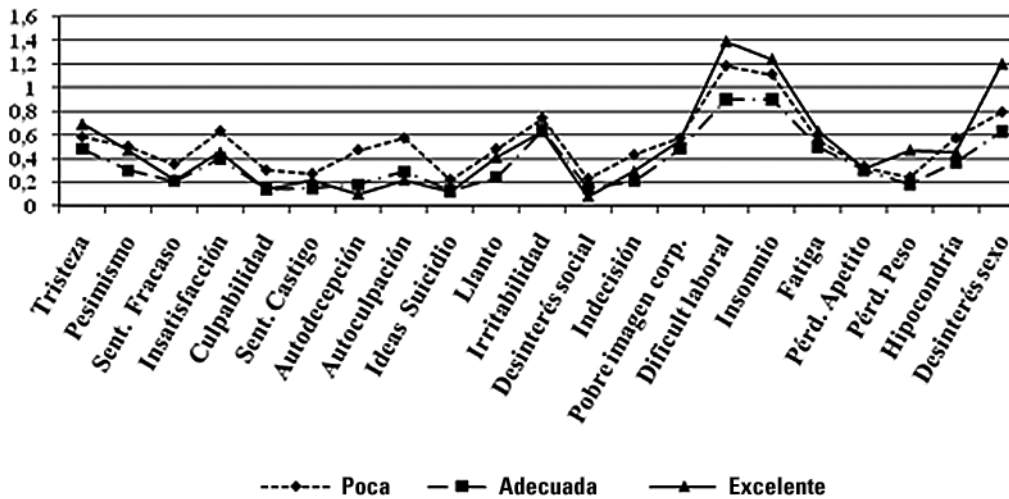


Figura 3. Reparación emocional y Sintomatología depresiva.

camente todos los síntomas depresivos analizados. De hecho, los análisis a posteriori indican que es precisamente este grupo el que ejerce las diferencias con respecto a los otros dos, excepto en insomnio y desinterés sexual, que las diferencias son sólo con los que reparan sus estados emocionales adecuadamente.

### Discusión

Nuestros resultados indican que un perfil emocional consistente en una pobre capacidad de regular las emociones, así como un exceso de atención a nuestros estados emocionales, ejercen una vulnerabilidad no sólo de padecer depresión como un ente patológico, sino que este efecto puede extenderse a la mayoría de los síntomas que forman parte de esta patología. La variable que en menos síntomas influye es la claridad emocional.

Aunque no hemos encontrado estudios que analicen específicamente la influencia de la IE sobre el amplio espectro de síntomas que se engloban dentro de la depresión, los resultados son acordes a otras investigaciones en donde se demuestra que las personas deprimidas poseen un peor equilibrio emocional. En este sentido, diversos trabajos revisados sobre la relación entre la escala de autoinforme TMMS y diversas áreas de la salud, nos indican que la IE nos protege y nos hace menos vulnerables al estrés, la ansiedad y la depresión, encontrándose una relación negativa entre las dimensiones de claridad y reparación con el afecto negativo y la depresión,

y una relación positiva con la atención emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro 2006; Gohm, 2003; Rude y McCarthy, 2003). Otros trabajos, como el de Goldenberg, Matheson y Mantler (2006) o el de Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello (2006), también encontraron que las personas con una mayor IE, presentan menor sintomatología depresiva.

Teniendo presente, por tanto, el amplio espectro de la psicopatología del estado de ánimo, así como sus variaciones individuales, cobra importancia realizar un diagnóstico riguroso y específico, así como el investigar sobre las diferentes variables que puedan estar explicando, al menos en parte, la aparición y perpetuación de dicha sintomatología. Todo ello, cobra aún más sentido si no olvidamos que el trastorno depresivo lleva consigo una alta incidencia y comorbilidad, siendo susceptible, al mismo tiempo, de beneficiarse de un tratamiento adecuado.

### Conclusiones

1. Poseer una excesiva atención emocional ejerce un efecto negativo sobre la mayoría de los síntomas depresivos, excepto sobre la ideación suicida, la irritabilidad, la imagen corporal, el insomnio y la pérdida de apetito.
2. La dificultad para comprender las emociones influye sobre la culpabilidad, autodecepción, autoculpación, llanto, indecisión, dificultad

- laboral, pérdida de peso y desinterés sexual.
3. Una escasa reparación emocional hace al sujeto más vulnerable ante toda la sintomatología depresiva, tanto cognitivo-conductual como somática, exceptuando la relacionada con el peso y el apetito.
  4. Puntuaciones adecuadas en inteligencia emocional no sólo protegen ante la depresión, sino que el efecto positivo se puede extender a la mayoría de sus síntomas por separado.

## Referencias

- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., y Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Berrios, G. E. (1989). Descripción cuantitativa y fenómenos psicopatológicos. En J. Guimón, J. E. Mezzich y G. E. Berrios (eds), *Diagnóstico en psiquiatría* (pp. 16-19). Barcelona: Salvat.
- Crespo, J. M. (2006). Psicopatología de la afectividad. En J. Vallejo (Dir), *Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría* (6ª ed.) (pp. 199-214). Barcelona: Masson-Elsevier.
- DSM-IV-TR. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D.A. (2006). The role emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, supl., 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Goldenberg, I., Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance Based and Self Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Rude, S. S., y McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.

## Inteligencia Emocional y depresión en la vejez

Cristina Villar-Fernández  
M<sup>a</sup> Ángeles Díez Sánchez  
Gloria Bueno Carrera  
Ginés Llorca Ramón  
*Universidad de Salamanca*

### Resumen

*Objetivo:* Estudiar si las diferentes habilidades en inteligencia emocional influyen sobre la psicopatología depresiva del estado de ánimo.

*Objetivo:* Estudiar si la inteligencia emocional es una variable influyente en el estado de ánimo en la vejez.

*Metodología:* Muestra: 106 participantes mayores de 65 años. Edad media: 76,75 años (Dt 6,72). 61,3% mujeres y 38,7% hombres.

*Instrumentos de medida:* Entrevista semiestructurada; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); Adaptación española del Inventario de Depresión de Beck (BDI) (Beck y cols., 1961).

*Resultados:* Se realizaron análisis de varianza de un factor de efectos fijos (puntuaciones en las subescalas de inteligencia emocional categorizadas según las puntuaciones de los autores); como variable de medida se introdujeron las puntuaciones obtenidas en el BDI. Los resultados indicaron efecto de la claridad ( $F(2,106) = 5,11; p = ,008$ ) y la reparación emocional ( $F(2,106) = 13,30; p = ,0001$ ) sobre el estado de ánimo de los ancianos, pero no de la atención ( $F(2,106) = 2,91; p = ,059$ ).

*Conclusiones:* La inteligencia emocional tiene un efecto significativo sobre el estado de ánimo de los ancianos, siendo los más vulnerables a padecer sintomatología depresiva más intensa aquellos que poseen poca claridad y reparación emocional.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Depresión, Vejez, TMMS.

### Emotional intelligence and depression in the elderly

### Abstract

*Objective:* To study if emotional intelligence can be

considered as an influential variable in the state of mind of elderly people.

*Methodology:* Sample: 106 participants over the age 65. Average age: 76,75 years old (dt 6,72). 61.3% women and 38,7% men.

*Instruments of measurement:* Semistructured interview; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004); Spanish version of Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, et al., 1961).

*Results:* Anovas of a factor of fixed effects (scores on the subscales of emotional intelligence categorized according to the authors of the scale) were made; scores obtained in BDI were used as a dependent variable. The results indicated clarity effect ( $F(2,106) = 5,11; p = ,008$ ) and emotional regulation ( $F(2,106) = 13,30; p = ,0001$ ) on state of mind of elderly people, but not the attention ( $F(2,106) = 2,91; p = ,059$ ).

*Conclusions:* Emotional intelligence has a significant effect on the state of mind in the elderly, and those with insufficient clarity and emotional regulation are more vulnerable to suffer more intense depressive symptoms.

### Keywords

Emotional Intelligence, Depression, Elderly, TMMS.

### Introducción

El envejecimiento se ha convertido en un fenómeno demográfico nuevo desde el punto de vista histórico, relacionado con el desarrollo económico, sanitario, social y cultural de un pueblo. En este contexto, nos hemos situado globalmente entre los países con mayor longevidad, junto a Japón, Canadá y los Países Nórdicos (de la Serna, 2000). De hecho, la particularidad de España es que ninguna otra nación del entorno ha experimentado jamás una transformación demográfica tan intensa en tan poco tiempo (López, 2005). Esto lo convierte en un reto que hay que afrontar, haciendo que nos adaptemos a situaciones nuevas y que inventemos soluciones a dificultades inéditas (Laforest, 1991). Sin embargo, el problema está en que esto pueda traer asociada una mayor dependencia y morbilidad, pensamiento que ya se reflejó en el II Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento (United Nations, 2002), donde estuvo muy presente la idea que resalta la Organización Mundial de la Salud de que lo impor-

tante no es dar más años a la vida, sino dar más vida a los años (Fernández-Ballesteros, 2008).

Así, de cara a una adecuada adaptación a esta etapa, no sólo son necesarios recursos biológicos apropiados y procesos cognitivos que funcionen eficazmente, sino también la intervención efectiva de estructuras y procesos emocionales y motivacionales que la favorezcan. Esto lleva a que por fin se haya aceptado la experiencia y regulación emocional como aspectos básicos del funcionamiento humano, que deben contemplarse a la hora de entender y potenciar el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores (Márquez-González, 2008).

Tenemos así que las emociones son mecanismos adaptativos que preparan al organismo para la acción, siendo esenciales en la motivación y el funcionamiento social, las actitudes y los valores. La experiencia afectiva es, además, un aspecto central de la personalidad, influye en el funcionamiento cognitivo y en los procesos de valoración, y desempeña un papel importante en los modos de hacer frente a acontecimientos difíciles (Fernández-Ballesteros, 2009).

Sin embargo, la reflexión y el análisis sobre las propias emociones es una conquista relativamente reciente de nuestra sociedad, que parece encontrarse actualmente en los umbrales de la era de las emociones, en un momento en el que la “inteligencia emocional” (IE) está presente en muchos estudios sobre el comportamiento humano y de las intervenciones para moldearlo en todos sus ámbitos. Esta incorporación reciente como área de investigación abordable a través del método científico, hace que aún conozcamos poco sobre las diferencias asociadas a la edad en el funcionamiento emocional; lo que sí sabemos es que las experiencias emocionales, su expresión y regulación, son aspectos cuyo análisis es fundamental para comprender la conducta humana a lo largo del ciclo vital. Su estudio en esta etapa puede ser enfocado tomándolas como variables predictoras y mediadoras de la salud y la calidad de vida, o como variables de resultado o componentes de la experiencia de bienestar, con características diferenciales con respecto a la experiencia emocional en otras edades (Márquez-González, 2008).

En relación a ello, diversas teorías asumen como puntos clave en el envejecimiento con éxito al sistema emocional, que contiene un conjunto de recursos que facilitan respuestas para una mejor adaptación (Fredrickson, 2001; Magai, Consedine, Krivosheikova, Kudadjie-Gyamfi, y McPherson,

2006). Este determinante permite cierto grado de intervención, pues las emociones positivas pueden potenciarse y mejorarse (Fernández-Ballesteros, 2009). En el polo opuesto, encontramos que la depresión, la ansiedad y la hostilidad son factores de riesgo para la salud y, por consiguiente, para el envejecimiento óptimo (Stek et al., 2005; Aldwin y Gilmer, 2006). De hecho, una de las características del envejecimiento patológico es la escasa salud mental y el funcionamiento emocional negativo (Fernández-Ballesteros, 2009).

Intentando ver la importancia de la depresión en esta última etapa vital, e independientemente de las discrepancias entre los distintos trabajos debidas a factores tan dispares como los instrumentos usados, la rigurosidad de los criterios diagnósticos, el tipo de muestra o el período temporal estudiado, vemos que los estudios epidemiológicos muestran la gran dimensión que alcanza esta entidad dentro de la clínica gerontológica (Buendía y Riquelme, 1994). De hecho, es el trastorno psicológico y psiquiátrico más frecuente en los ancianos (Barcia Salorio, 1988; Vallejo, 2006), llegando aproximadamente al 10-15% (Macías y Blanco, 2007). Como criterio general, se admite que entre un 4 y un 7 % de mayores de 65 años la padece (Gallagher y Thompson, 1983).

Es importante reseñar que existe un infra-diagnóstico en este subgrupo de edad (Macías y Blanco, 2007), a lo que hay que sumar la carencia de una definición operativizada y consensuada (Fernández-Ballesteros, Izal, Montorio, González y Díaz, 1992). En cualquier caso, el reconocerla adecuadamente es fundamental, pues disminuye las expectativas y la calidad de vida (Jenike, 1989). Por ello, el objetivo de nuestro estudio fue analizar cómo influyen las habilidades emocionales en crear un patrón de vulnerabilidad para padecer sintomatología depresiva en las personas mayores. Y es que no deja de ser nuestra responsabilidad como profesionales el tener presente tanto a este grupo de edad, como la importancia que adquiere el mundo emocional y una patología que, pudiendo ser tratada, puede llegar a ser incapacitante.

## Metodología

### *Participantes y procedimiento*

La muestra quedó formada por 106 participantes mayores de 65 años, con una edad media de 76,75 años, y una Dt de 6,72, con un rango entre los 66

y los 93. El 61,3% fueron mujeres, y el 38,7% hombres. En cuanto a la procedencia, fue mayoritariamente rural (63,7%), frente al 36,3% de procedencia urbana. En cuanto a la distribución del estado civil, destaca, por un lado, el grupo de casados (50,9%), y por otro, el gran porcentaje de personas viudas (42,5%); el resto, se encuentran repartidos entre las categorías de solteros (4,7%) y separados (1,9%). Otro dato interesante, es que sólo un 11,8% vivían en una residencia, siendo también escasos los que vivían de forma independiente (18,4%), ya que la mayoría convivían o con su familia (28,3%) o con su cónyuge (41,5%). Contrarrestando con el dato anterior, vemos que son los viudos, en su mayoría los que se ven obligados a adaptarse a otras formas de convivencia. Con respecto al nivel de estudios, los datos evidencian que aunque casi el 70% tenían estudios primarios, son pocos los ancianos que superan este nivel, concretamente el 19%; el resto, referían ser analfabetos.

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, la aplicación de los instrumentos fue personalizada, individual y sin límite de tiempo.

**Instrumentos**

Se recogieron los datos sociodemográficos mediante una entrevista semiestructurada. Asimismo, se aplicó la Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que recoge el perfil de IE percibida, en forma de tres subescalas (atención, claridad y reparación emocional). Para la evaluación del estado de ánimo se aplicó la versión española del Inventario de Depresión de Beck (Beck et al., 1961), teniendo en cuenta los puntos de corte usualmente aceptados (Beck et al., 1988) para graduar la intensidad: Ausente: 0-9; Depresión leve: 10-18; depresión moderada: 19-29 y grave:  $\geq 30$  puntos).

Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS-15 para Windows.

**Resultados**

Para comprobar nuestra hipótesis de trabajo, se realizan sucesivos análisis de varianza de un factor de efectos fijos (ANOVAS), donde los factores son las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas de IE (TMMS-24), previamente categorizadas según los puntos de corte que aconsejan los autores. Como variable dependiente o variable de medida se introducen las puntuaciones del Inventario de Depresión (BDI).

Los resultados, cuando la variable independiente son las valoraciones realizadas en atención emocional, no son estadísticamente significativos ( $F(2, 106) = 2,91; p = ,059$ ).

Al realizar el siguiente ANOVA, con la claridad emocional, sí encontramos diferencias significativas ( $F(2, 106) = 5,11; p = ,008$ ) (Figura 1). Los análisis a posteriori o posthoc, con la F de Scheffé, indican que las diferencias se producen entre los sujetos que poseen poca claridad emocional y los otros dos (Tabla 1). Es decir, son los participantes con una peor claridad emocional los más vulnerables en el estado de ánimo, alcanzando niveles leves de sintomatología depresiva.

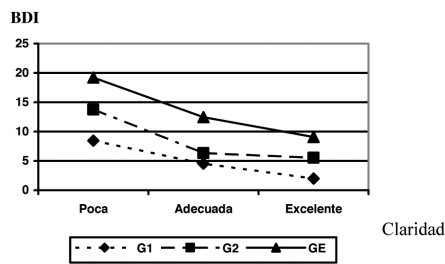


Figura 1. Claridad emocional y Estado de ánimo.

**Tabla 1. Análisis Post Hoc (F de Scheffé).**

Variables		Dif. Medias	Sig.	
<b>Claridad</b>	Poca	Adecuada	4,82	,03**
		Excelente	6,30	,02**
	Adecuada	Excelente	1,47	,76
<b>Reparación</b>	Poca	Adecuada	6,55	,0001**
		Excelente	9,67	,0001**
	Adecuada	Excelente	3,12	,31

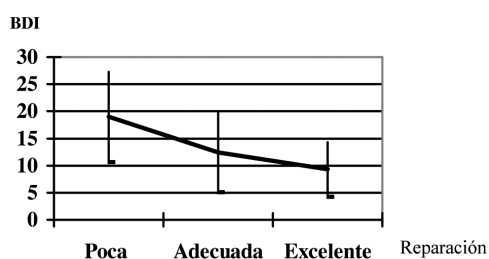


Figura 2. Reparación emocional y Estado de ánimo.

Para finalizar, realizamos el mismo tipo de análisis, pero introduciendo como factor las puntuaciones categorizadas de reparación emocional (Figura 2). Los resultados indican que también hay efecto del factor sobre el estado de ánimo ( $F(2, 106) = 13,30; p = ,0001$ ). Los sujetos que regulan sus estados emocionales de forma adecuada o excelente son los menos vulnerables a bajos estados de ánimo. Al realizar los análisis a posteriori, de nuevo con la F de Scheffé (Tabla 1), los resultados evidencian que las diferencias se producen entre aquellos participantes que utilizan poca reparación emocional y los otros dos grupos, es decir, en los que ésta es adecuada o excelente.

### Discusión

Nuestros resultados indican que la IE es una variable a tener en cuenta por su influencia en el estado de ánimo de los ancianos, dotando de una mayor vulnerabilidad a padecer sintomatología depresiva la escasa claridad y reparación emocional.

En este sentido, diferentes estudios han encontrado una relación inversa entre claridad y reparación emocional y el nivel de depresión, así como una relación positiva con la atención emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, y Pizarro, 2006; Latorre y Montañez, 2004). Pero pasando de una visión general a centrarnos en esta última etapa de la vida, y dejando a un margen los trabajos que tratan de averiguar si las emociones y las habilidades emocionales se ven influidas por la edad, lo que nos queda claro es que un adecuado equilibrio emocional también es una variable importante y a tener en cuenta en los mayores, al ejercer un efecto positivo sobre su estado de ánimo. De hecho, ya algunos estudios como el de Hong, Zarit y Malmberg, (2004) o el de Penninx et al., (2000), anunciaban que las emociones negativas son predictores

significativos de declive de salud e incremento del riesgo de mortalidad en mayores.

Sin embargo, a pesar del importante aumento de las investigaciones sobre la IE en el área de la salud desde 1999 que ya indicaban Communian y Communian (2007) (cit. por Elipe, 2009), desde una perspectiva evolutiva nos encontramos que las centradas en las personas mayores son aún escasas, y proporcionalmente inferiores a las realizadas sobre otros grupos de edad. Esto nos indica la necesidad de ampliar los estudios en los ancianos, y en especial en una de las áreas más relevantes en esta etapa, como es la salud (Elipe, 2009), y dentro de ella, en una patología frecuente que puede llegar a ser incapacitante, como es la depresión.

### Conclusiones

La inteligencia emocional tiene un efecto significativo sobre el estado de ánimo de los ancianos, siendo los más vulnerables a padecer sintomatología depresiva más intensa, aquéllos que poseen poca claridad y reparación emocional.

### Referencias

- Aldwin, C. M., y Gilmer, D. F. (2006). (Eds.) *Health, Illness, and Optimal Aging: Biological and Psychosocial Perspectives*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Barcia Salorio, D. (1988). Depresión senil. *Revista Iberoamericana de Geriátría y Gerontología. Geriátrika*, 4 (2), 84-89.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8: 77-100.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., y Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Buendía, J., y Riquelme, A. (1994). Envejecimiento y depresión. En Buendía, J. (Comp.), *Envejecimiento y psicología de la salud*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Elipe, P. (2009). Afectividad y fragilidad: la importancia de la inteligencia emocional en la salud de las personas mayores. En J. M. Augusto (Dir. y Coord.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (119-141). Jaén: Universidad de Jaén.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Ballesteros, R. (2008). La psicogerontología, una nueva disciplina de la psicología aplicada. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada* (pp. 19-34). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., Izal, M., Montorio, I., González, J. L., y Díaz, P. (1992). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D.A. (2006). The role emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Gallagher, D., y Thompson, L. W. (1983). Depression. En P. M. Lewinsohn, y L. Teri (Eds), *Clinical Geropsychology: New Directions in Assessment and Treatment*. Nueva York: Pergamon Press.
- Hong, T. B., Zarit, S. H., y Malmberg, B. (2004). The role of health congruence in functional status and depression. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 59B, 151-157.
- Jenike, M. A. (1989). *Geriatric Psychiatry and Psychopharmacology: A Clinical Approach*. Chicago: Year Book Medical Publishers.
- Laforest, J. (1991). *Introducción a la gerontología. El arte de envejecer*. Barcelona: Herder.
- Latorre, J. M., y Montañez, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10, 29-41.
- López, J. (2005). Siglo XXI, siglo de poblaciones que envejecen. En S. Pinazo, y M. Sánchez, *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 37-67). Madrid: Pearson Educación.
- Macías, J. A., y Blanco, P. (2007). Depresión en el anciano. En J. A. Macías, (Coord.), *Manual Básico de Psiquiatría Geriátrica* (pp.75-84). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Magai, C., Consedine, N. S., Krivoshekova, Y. S., Kudadjie-Gyamfi, E., y McPherson, R. (2006). Emotional Experience and Expression Across the Adult Life Span: Insights From a Multimodal Assessment Study. *Psychology and Aging*, 21, 303-317.
- Márquez-González, M. (2008). Emociones y envejecimiento. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 84. *Lecciones de Gerontología*, XVI [Fecha de publicación: 14/05/2008]. <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/marquez-emociones-01.pdf>
- Penninx, B. W. J. H., Guralnik, J. M., Bandeen-Roche, K., Kasper, J. D., Simonsick, E. M., Ferrucci, L., et al. (2000). The protective effect of emotional vitality on adverse health outcomes in disabled older women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48 (11), 1359-1366.
- Serna de Pedro, I. de la (2000). *Manual de psicogeriatría clínica*. Barcelona: Masson.
- Stek, M. L., Vinkers, D. J., Gussekloo, J., Beekman, A. T. F., van der Mast, R. C., y Westendorp, R. G. J. (2005). Is Depression in Old Age Fatal Only When People Feel Lonely? *American Journal of Psychiatry*, 162, 178-180.
- United Nations (2002). *Second International Plan of Action on Aging*. Nueva York: United Nations.
- Vallejo, J. (2006). Trastornos depresivos. En J. Vallejo (Dir), *Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría* (6ª ed.) (pp. 485-512). Barcelona: Masson-Elsevier.





## Inteligencia Emocional y percepción del paso del tiempo

Cristina Villar-Fernández  
M<sup>a</sup> Ángeles Díez Sánchez  
Gloria Bueno Carrera  
Ginés Llorca Ramón  
*Universidad de Salamanca*

### Resumen

*Objetivo:* Analizar si existe relación entre la inteligencia emocional y la percepción del paso del tiempo.

*Metodología:* Muestra: 383 participantes. Edad media: 46 años (Dt 23,51). 64,5% mujeres y 35,5% hombres.

Instrumentos de medida: Entrevista semiestructurada; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

*Resultados:* Se realizó un análisis de independencia de una tabla de contingencia (chi cuadrado) con cada subescala de inteligencia emocional y la variable paso del tiempo. Los resultados indicaron relación entre la reparación emocional y la percepción del paso del tiempo ( $X^2(4) = 12,98; p_a = ,011$ ); No resultaron estadísticamente significativos los análisis con atención ( $X^2(4) = 4,18; p_a = ,38$ ) ni claridad emocional ( $X^2(4) = 4,16; p_a = ,38$ ).

*Conclusiones:* El mayor porcentaje de sujetos para los que el tiempo pasa normal o deprisa, se encuentran en el grupo con niveles adecuados de reparación emocional, mientras que la mayoría de los que puntúan peor en esta habilidad, perciben el paso del tiempo enlentecido.

No existe relación entre la percepción del paso del tiempo y la atención y claridad emocional.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Percepción del Tiempo, TMMS, Trait Meta-Mood.

### Emotional Intelligence and time perception.

### Abstract

*Objective:* To analyze if there is a relationship between emotional intelligence and time perception.

*Methodology:* Sample: 383 participants. Average age: 46 years old (dt 23,51). 64.5% women and 35.5% men.

Measuring Instruments: Semistructured interview; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004).

*Results:* We applied a Chi-Squared Test with each subscale of emotional intelligence and time perception. The results indicate relationship between emotional regulation and perception of time passing ( $X^2(4) = 12,98; p_a = ,011$ ); analysis with attention ( $X^2(4) = 4,18; p_a = ,38$ ) and emotional clarity ( $X^2(4) = 4,16; p_a = ,38$ ) were not statistically significant.

*Conclusions:* The highest percentage of subjects for which time is passing fast or normal, is in the group with adequate levels of emotional repair, while the majority of the people who obtain the lowest ratings in this skill, perceive a slowed down time passing.

There is no relationship between time perception and attention and emotional clarity.

### Keywords

Emotional Intelligence, Time Perception, TMMS, Trait Meta-Mood

### Introducción

El filósofo Herny Bergson creía que donde quiera que viva alguna cosa, allí hay abierto un registro en el que se inscribe el tiempo; por ello, hablar de la vida es hablar del tiempo. Sólo él termina por imponerse, proporcionándonos signos objetivos que nos permiten datar acontecimientos, establecer cronologías, y sobre todo, brindarnos con un sustrato sobre el que escribir la Historia (Rubio y Tapia, 2004).

Es en el seno de una cultura donde la persona tiene su primera experiencia del tiempo, por lo que el primer acercamiento no hay que hacerlo desde la experiencia individual, hay que darle un contexto. Es interesante, por tanto, ver cómo ha variado la visión del tiempo colectivo en distintas culturas (Rubio y Tapia, 2004), y entre los diversos modelos de sociedad (Ricoeur et. al., 1979).

Einstein, en 1905, ya cuestionó el tiempo absoluto, y es que el ahora siempre será un concepto antiguo cuando miremos el cronómetro. Pero la vida sigue un ritmo que marca la existencia humana, y toda nuestra existencia viene determinada por ritmos biológicos y cósmicos, que por un lado son rectilíneos, el tiempo sigue una dirección invariable, pero a su vez, avanza en círculo repitiéndose la misma dinámica. La fiabilidad de la repetición de los ciclos forma el armazón con que se construye la

vida a sí misma y se desarrolla. A su vez se puede vivenciar con diferentes ritmos: tiempo diario, ritmos semanales y estacionales, tiempo continuo opuesto a la fragmentación o discontinuidad del mismo. El tiempo ordena la vida de la gente; siempre acompaña al hombre, siendo tal vez su más inseparable compañero. Como las vidas humanas, hay relojes pequeños y grandes, relojes que resuenan y relojes silenciosos, relojes que adelantan o relojes que atrasan, y esto nos lleva a fijarnos en los tres grandes grupos de relojes que marcan el paso del humano por la vida: el biológico, el psíquico y el social. Y es que el tiempo del que dispone una persona y cómo lo distribuye, también lo determinan aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Esta distribución permite situar al sujeto en su realidad social, y llegar a determinar un estilo de vida encaminado a satisfacer sus necesidades y expectativas personales y familiares (Rubio y Tapia, 2004).

Por ello, no nos queda duda de que el ser del hombre es temporalidad, con sus tres dimensiones: el ser actualmente de algún modo, con un sentido de futuridad, implicando a su vez, un precedente (Rubio y Tapia, 2004). Sin embargo, como ya decía el profesor Torralba (cit. por Bayés, 2000), cada uno tiene su tiempo, su percepción del tiempo. Y es que ésta última se encuentra entre los temas más antiguos de la psicología; podemos encontrar teorías de cómo la gente siente y experimenta el tiempo entre filósofos como Aristóteles, Descartes, Hobbes, Lock o Kant (Nichols, 1890, cit. por Chavez, 2003). San Agustín ya hablaba de dos maneras de percibirlo: por un lado, estaría el tiempo objetivo (una hora), mientras que por otro, tenemos el tiempo subjetivo (la vivencia de esta hora) (Bayés, 2000).

Son muchos los factores que pueden modular la percepción del tiempo y predecir información sobre patrones específicos de comportamiento para cada tipo de mecanismo involucrado (ej. arousal, atención, memoria o decisión) (Droit-Volet y Gil, 2009). Así, se ha visto que cuando el nivel de activación psicológica aumenta, el reloj interno se acelera llevando a la sobreestimación temporal (Droit-Volet y Wearden 2002; Ortega y Lopez 2008; Penton-Voak, Edwards, Percival y Wearden, 1996; Treisman, Faulkner, Naish y Brogan, 1990), y está en probable relación con los niveles dopaminérgicos. Por otro lado, cuando los recursos atencionales son desviados del procesamiento del tiempo,

subjetivamente el tiempo es más corto de lo que realmente es (Coull, Vidal, Nazarian y Macar, 2004; Macar, 2002).

Una variable que se ha tenido en cuenta en el estudio de la percepción temporal, es el papel de las emociones. De hecho, el interés en la experiencia subjetiva del tiempo y su variabilidad en respuesta a la emoción no es un fenómeno reciente, aunque los estudios sobre el tema no son abundantes, y la mayoría utilizan un juicio temporal retrospectivo (ej. Anderson, Reis-Costa y Misanin, 2007; Campbell y Bryant, 2007; Danckert y Allman, 2005; Gorn, Chattopadhyay, Sengupta y Tripathi, 2004). Ello hace que a pesar de su interés para comprender la memoria autobiográfica de la duración de eventos emocionales, no nos diga nada sobre el efecto de las emociones en el procesamiento del tiempo en sí mismo (Droit-Volet y Gil, 2009). La activación fisiológica inducida por un estímulo emocional es el principal aspecto de la influencia de las emociones en la percepción del tiempo (Noulhiane, Mella, Samson, Ragot y Pouthas, 2007).

Es de resaltar aquí lo que se ha denominado paradoja emoción-tiempo, donde se destaca que a pesar de que se cree que existe un mecanismo que nos permite medir el tiempo de modo preciso (Droit-Volet y Gil, 2009), en un contexto emocional este mecanismo distorsiona nuestro tiempo subjetivo cuando lo comparamos con una medición objetiva, pues cuando hay emociones por medio, podemos ser realmente inexactos en nuestros juicios temporales (Droit-Volet y Merck, 2007). Sin embargo, parece que estas variaciones contextuales del tiempo subjetivo no es consecuencia de un funcionamiento incorrecto de nuestro reloj interno, sino más bien todo lo contrario, proviene de la excelente habilidad de dicho reloj para adaptarse a los eventos de su entorno. Son necesarias más investigaciones, con intervalos de diferente duración o tareas diferentes, para comprender mejor el papel de la emoción en la percepción del tiempo, así como futuros estudios para determinar cómo cada emoción afecta a dicha percepción (Droit-Volet y Gil, 2009).

Con este trabajo quisimos ver si existe alguna relación entre la velocidad con que percibimos el transcurrir del tiempo, y el mundo de las emociones, de la mano de los diferentes componentes de la inteligencia emocional.

## Metodología

### Participantes y procedimiento

La muestra quedó formada por 386 participantes con una media de edad de 46 años (Dt 23,51). El 64,5% fueron mujeres, y el 35,5% hombres. En relación a la distribución del estado civil, tenemos un alto porcentaje de casados (43%) y de solteros (41,2%), encontrando en menor medida a viudos (13,2%) y separados (2,6%).

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, la aplicación de los instrumentos utilizados fue personalizada, individual y sin límite de tiempo.

### Instrumentos

Se recogieron los datos de diversa índole mediante una entrevista semiestructurada. Asimismo, se aplicó la Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que recoge el perfil de inteligencia emocional percibida, en forma de tres subescalas (Atención, Claridad y Reparación emocional). Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS-15 para Windows.

## Resultados

Realizamos un análisis de independencia de una tabla de contingencia (chi cuadrado) con cada subescala de inteligencia emocional y la variable percepción del paso del tiempo. No hallamos resultados estadísticamente significativos en relación a los análisis con la atención ( $X^2(4) = 4,18; p_a = ,38$ ) y claridad emocional ( $X^2(4) = 4,16; p_a = ,38$ ). En cambio, sí encontramos relación entre la reparación emocional y la percepción del paso del tiempo ( $X^2(4) = 12,98; p_a = ,011$ ) (figura 1).

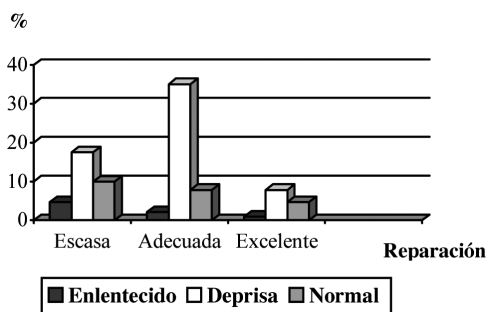


Figura 1. Percepción del paso del tiempo y reparación emocional

## Discusión

Nuestros resultados indican una relación significativa entre la reparación emocional y la percepción del paso del tiempo, al encontrar que el mayor porcentaje de los participantes para los que el tiempo pasa normal o deprisa, se encuentran en el grupo con niveles adecuados de reparación emocional, mientras que la mayoría de los que puntúan peor en esta habilidad, perciben el paso del tiempo enlentecido.

Esto puede estar en relación con lo que comenta Bayés (2000), quien indica que dentro de la vertiente subjetiva, el alargamiento o acortamiento en la percepción del tiempo se convierten en indicadores de malestar o bienestar, y pueden a su vez tener su origen en factores muy diversos. Y es que la inteligencia emocional, y en concreto la reparación, correlaciona negativamente con la ansiedad y la depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, y Pizarro, 2006), y de un modo positivo con variables como la satisfacción vital (Martínez-Pons, 1997).

En este contexto, podemos mencionar algunos estudios, como el de Gila y Droit-Volet (2009), quienes encuentran un enlentecimiento del reloj interno en pacientes depresivos, o el de Bayés, Limonero, Barreto y Comas (1995) en personas en situación terminal, que verifican cómo los que decían que el tiempo se les hacía "largo", afirmaban encontrarse mal, mientras que en el polo opuesto, 3 de cada 4 personas a las que se les hacía "corto", referían sentirse bien.

Muchos autores, en el debate entre la relación razón-emoción, se basaban en la idea de que la emoción nos ofrece comportamientos desorganizados, en este caso, en la habilidad de estimar el tiempo. Sin embargo, como comentaba Damasio (1994), en las situaciones reales más complejas, no es apropiado el razonamiento sin la emoción; éstas pueden ayudarnos a guiar nuestro razonamiento durante la toma de decisiones. Por ello, como quieren transmitir Droit-Volet y Gil (2009), esta ilusión temporal de que el tiempo pasa más deprisa o más despacio, aunque es cierto, no es el resultado de ningún sentimiento emocional adicional que altere el funcionamiento de nuestro reloj interno. Por contra, esta ilusión temporal revela que este reloj es un gran sistema adaptativo que permite al organismo adaptarse de un modo eficaz a los eventos de su ambiente.

Podemos concluir que el estudio de esta vertiente temporal, puede ser un medio para conseguir una mejor comprensión de la función de las emociones, así como el mecanismo subyacente de su influencia en el comportamiento. Por contra, el estudio del efecto de la emoción en los juicios de tiempo también nos puede ayudar a llegar a una mejor comprensión de los mecanismos subyacentes de la percepción del tiempo, y quizá, cuestionar los modelos del reloj interno (Droit-Volet y Gil, 2009).

### Conclusiones

1. El mayor porcentaje de sujetos para los que el tiempo pasa normal o deprisa, se encuentran en el grupo con niveles adecuados de reparación emocional, mientras que la mayoría de los que puntuaban peor en esta habilidad, perciben el paso del tiempo enlentecido.
2. No existe relación entre la percepción del paso del tiempo y la atención y claridad emocional.

### Referencias

- Anderson, M. J., Reis-Costa, K. y Misanin, J. R. (2007). Effects of September 11th terrorism stress on estimated duration. *Perceptual And Motor Skills*, 104, 799–802.
- Bayés, R. (2000). Algunas aportaciones de la psicología del tiempo a los cuidados paliativos. *Medicina Paliativa*, 7, 101-105.
- Bayés, R., Limonero, J.T., Barreto, P., y Comas M. D. (1995). Assessing suffering. *Lancet*, 346, 1492.
- Campbell, L. A. y Bryant, R. A. (2007). How time flies: a study of novice skydivers. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1389–1392.
- Chavez, B. R. (2003). *Effects of Stress and Relaxation on Time Perception*. Masters thesis, Uniformed Services University of the Health Sciences, Bethesda, Maryland.
- Coull, J. T., Vidal, F., Nazarian, B. y Macar, F. (2004). Functional anatomy of the attentional modulation of time estimation. *Science* 303, 1506–1508.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Danckert, J. A. y Allman, A.-A. A. (2005). Time flies when you're having fun: temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition*, 59, 236–245.
- Droit-Volet, S., y Gil, S. (2009). The time–emotion paradox. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 1943–1953.
- Droit-Volet, S. y Meck, W. H. (2007). How emotions colour our time perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 504–513.
- Droit-Volet, S. y Wearden, J. H. (2002). Speeding up an internal clock in children? Effects of visual flicker on subjective duration. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55b (3), 193–211.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D.A. (2006). The role emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.ç
- Gila, S., y Droit-Volet, S. (2009). Time perception, depression and sadness. *Behavioural Processes*, 80 (2), 169-176.
- Gorn, G. J., Chattopadhyay, A., Sengupta, J. y Tripathi, S. (2004). Waiting for the web: how screen color affects time perception. *Journal of Marketing Research*, 11, 215–225.
- Macar, F. (2002). Expectancy, controlled attention and automatic attention in prospective temporal judgements. *Acta Psychologica*, 111, 243–262.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition, and Personality*, 17, 3-13.
- Nichols, H. (1890). The psychology of time. *American Journal of Psychology*, 3, 453-529.
- Noulhiane, M., Mella, N., Samson, S., Ragot, R. y Pouthas, V. (2007). How emotional auditory stimuli modulate time perception. *Emotion* 7, 697–704.
- Ortega, L., y Lopez, F. (2008). Effects of visual flicker on subjective time in a temporal

- bisection task. *Behavioural Processes*, 78, 380–386.
- Penton-Voak, I. S., Edwards, H., Percival, A., y Wearden, J. H. (1996). Speeding up an internal clock in humans? Effects of clicks trains on subjective duration. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 22 (3), 307-320.
- Ricoeur, P. et al. (1979). *El tiempo y las filosofías*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Rubio, R., y Tapia, C. (2004). La distribución del tiempo en la vejez. En N. Yuste, R. Rubio, y M. Aleixandre, *Introducción a la psicogerontología* (pp.257-284). Madrid: Pirámide.
- Treisman, M., Faulkner, A., Naish, P. L. N. y Brogan, D. (1990). The internal clock: evidence for a temporal oscillator underlying time perception with some estimates of its characteristic frequency. *Perception* 19, 705–743.



## **3 | INVESTIGACIONES EN LAS ORGANIZACIONES**





## **El impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, balanza afectiva y variables socio-demográficas sobre el estrés ocupacional y la satisfacción laboral en profesionales de enfermería**

José María Augusto Landa  
Beatriz Montes-Berges  
Manuel Pulido Martos  
*Universidad de Jaén*

### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo analizar la validez predictiva de la Inteligencia Emocional Percibida, la balanza de afectos y variables de tipo socio-demográfico laboral sobre el estrés ocupacional y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. Para ello 85 enfermeras/os profesionales de planta y UCI respondieron a un cuestionario de características socio-demográficas laborales, al *Nursing Stress Scale* (en su versión española) y a un cuestionario de satisfacción laboral Font-Roja. Los resultados encontrados apuntan relaciones positivas entre una alta atención emocional y un alto afecto negativo con las dimensiones de estrés ocupacional, por el contrario una alta reparación emocional y un alto afecto positivo redundan en un menor estrés ocupacional por parte de los sujetos. Posteriores análisis de regresión muestran la validez predictiva de las variables socio-demográficas laborales sobre las escalas de estrés y satisfacción vital. Así mismo los componentes de la balanza afectiva e inteligencia emocional se muestran como predictores de las dimensiones de la escala de estrés ocupacional y de satisfacción laboral.

### **Palabras clave**

Inteligencia Emocional Percibida, Estrés Ocupacional, Satisfacción Laboral Enfermería.

### **The Impact of Perceived Emotional Intelligence, Emotional Balance and Socio-demographic Variables on Occupational Stress and Job Satisfaction in Nursing Professionals**

### **Abstract**

The main goal of this study is to analyze the predictive validity of Perceived Emotional Intelligence, affec-

ive balance and work and sociodemographic variables on Occupational Stress and Job Satisfaction in nursing professionals. 85 nurses working in different services and Intensive Care Unit answered to a job-type, sociodemographic questionnaire, to the Nursing Stress Scale and to a Job Satisfaction (Font-Roja) questionnaire. The results showed positive relations between high emotional Attention and high Negative Affect with Occupational Stress dimensions. On the contrary, we found that high emotional Repair and high Positive Affect resulted in a lower Occupational Stress. Later regression analyses showed work and sociodemographic variables' predictive validity on stress and vital satisfaction scales. Moreover, the components of the affective balance and emotional intelligence are predictors of Occupational Stress and Job Satisfaction dimensions.

### **Key words**

Perceived Emotional Intelligence, Occupational Stress, Job Satisfaction; Nursing.

### **Introducción**

Un reciente estudio de Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos y Aguilar-Luzón (2008) utilizando la escala de estresores laborales en personal de enfermería (*The Nursing Stress Scale*) con una muestra de enfermeras profesionales evidenció que los mayores estresores ocupacionales en este gremio eran la carga de trabajo, la muerte y el sufrimiento, seguidos de la preparación insuficiente, la incertidumbre respecto del tratamiento, los problemas con la jerarquía y la falta de apoyo. También debemos hay que tener en cuenta la importancia de variables sociodemográficas y laborales. La asignación de unidad o servicio y más concretamente la posibilidad de elección por parte del trabajador, ha sido considerado como uno de los indicadores más importantes de satisfacción laboral (Chen, Chen, Tsai y Lo, 2007).

Sin embargo, a pesar de que todos estos estresores son generales para todos los profesionales de la Enfermería, a algunas personas les afecta más que a otras, manifestando mayores consecuencias de este estrés. Una destreza individual que ayudaría a comprender mejor porque ciertos sujetos son más susceptibles a las consecuencias negativas del estrés y otros sujetos en cambio los manejan mejor es la Inteligencia Emocional.

Nosotros nos centraremos en el modelo postulado por Mayer y Salovey (1997), según el cual la

Inteligencia Emocional hace referencia a cuatro facetas que están ordenadas jerárquicamente: 1) habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con exactitud (percepción emocional); 2) habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (integración emocional); 3) habilidad para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente (comprensión emocional) y 4) habilidad para regular las emociones propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (regulación emocional).

El presente estudio tiene por objetivo analizar de qué modo los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (atención, claridad y reparación) y de la balanza de afectos (afecto positivo y afecto negativo) influyen en la satisfacción laboral y en el estrés en el trabajo y, concretamente, si predicen la relación entre las 8 fuentes de presión contempladas en la escala de estresores laborales y las 10 fuentes de satisfacción laboral en una muestra de profesionales de la enfermería.

## MÉTODO

### *Participantes y procedimiento*

Los participantes fueron 85 profesionales de enfermería (19 hombres y 66 mujeres) que realizan su trabajo en un hospital público de la provincia de Jaén (Spain), con una edad media de 40.91 (DT= 8.58) (rangos de edad de 21 a 59).

### *Instrumentos*

#### *Cuestionario de datos socio-demográficos-laborales*

Este cuestionario incluía preguntas para obtener información sobre variables socio-demográficas (edad de los sujetos, sexo, estado civil y número de hijos) además de variables laborales (tipo de servicio donde trabaja, situación laboral –temporal o fijo- y tiempo de trabajo).

#### *Cuestionario Font-Roja de Satisfacción Laboral*

(Aranaz, J. y Mira, J, 1988; Núñez, Estévez, Hernández y Marrero, 2007)

Este instrumento consta de 26 ítems medidos en una escala tipo con 5 alternativas de respuesta (1= muy de acuerdo a 5= muy en desacuerdo) agrupados en 10 factores que permiten explorar diferentes dimensiones que intervienen en la satisfacción laboral: a) satisfacción por el trabajo; b) tensión relacionada con el trabajo; c) competencia profesional; d) presión en el trabajo; e) promoción profesional;

f) relación interpersonal con los superiores; g) relación interpersonal con los compañeros; h) características intrínsecas de estatus; i) monotonía laboral; y j) satisfacción con el entorno físico de trabajo.

#### *The Nursing Stress Scale (NSS) (Gray-Toft y Anderson, 1981).*

Esta escala está formada por 34 ítems que describen distintas situaciones potencialmente causantes de estrés en el trabajo desarrollado por los profesionales de enfermería en el ámbito hospitalario. Los ítems se contestan en una escala likert de 4 puntos (de 0= nunca a 3= frecuentemente). Los ítems han sido agrupados en 9 factores: 1) muerte y sufrimiento; 2) carga de trabajo; 3) incertidumbre respecto al tratamiento; 4) problemas con la jerarquía; 5) preparación insuficiente; 6) falta de apoyo; 7) no saber bien el manejo y funcionamiento de un equipo especializado; 8) problemas entre el personal de enfermería; y 9) pasar temporalmente a otros servicios por falta de personal. Esta escala ha sido validada al español por Escribà, Más, Cardenas y Pérez (1999).

#### *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995)*

Este instrumento evalúa lo que los autores denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen de sus habilidades emocionales. compuesta por 24 ítems tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 5. La escala está constituida por 3 factores de tipo interpersonal, cada uno de los cuales se compone a su vez de 8 ítems: Atención, Claridad y Reparación Emocional. La adaptación al castellano fue realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

## Resultados

### *Análisis de regresión sobre las dimensiones de estrés ocupacional (NSS)*

En el primer modelo de regresión se introdujo la variable *Muerte y Sufrimiento* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.183$ ,  $F_{(2, 82)} = 8.89 \leq .00$ ). Este modelo explicaba un 10.3% de la varianza la cual era predicha por el afecto negativo y el servicio en el que trabajaban.

En el segundo modelo de regresión se introdujo la variable *carga de trabajo* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.122$ ,  $F_{(1, 82)} = 11.23$ ,  $p \leq .00$ ). Este modelo explicaba un 12.2% de la varianza la cual fue predicha por el afecto negativo.

**Tabla 1. Análisis de regresión sobre las diferentes dimensiones del NSS.**

	% R <sup>2</sup>	F	P	β	P
VD: Muerte y Sufrimiento	18.3 %	8.98	.00		
1. Afecto negativo				.40	.00
2. Servicio				.21	.04
VD: Carga de trabajo	12.2%	11.23	.00		
1. Afecto negativo				.34	.00
VD: Incertidumbre respecto al tratamiento	26.1%	28.60	.00		
1. Afecto negativo				.51	.00
VD: Problemas con la jerarquía	26.8%	14.62	.00		
1. Afecto negativo				.50	.00
2. Sexo				-.20	.03
VD: Preparación insuficiente	40.3%	17.78	.00		
1. Afecto negativo				.44	.00
2. Afecto positivo				-.27	.00
3. Atención a los sentimientos				.21	.02
VD: Falta de apoyo	15.9%	15.27	.00		
1. Afecto negativo				.39	.00
VD: No saber bien el manejo y funcionamiento de un equipo especializado	35.1%	14.23	.00		
1. Afecto negativo				.56	.00
2. Sexo				-.18	.04
3. Situación laboral				.18	.04
VD: Problemas entre el personal de enfermería	39.0%	25.58	.00		
1. Afecto negativo				.61	.00
2. Sexo				-.20	.02
VD: Pasar temporalmente a otros servicios por falta de personal	30.1%	34.82	.00		
1. Afecto negativo				.54	.00

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *incertidumbre respecto del tratamiento* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.261$ ,  $F_{(1, 82)} = 28.60$ ,  $p \leq .00$ ) explicándose un 26.1% de la varianza, el afecto negativo fue el que se constituyó como el predictor.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *problemas con la jerarquía* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.268$ ,  $F_{(2, 82)} = 14.62$ ,  $p \leq .00$ ). Este modelo explicaba un 26.8% de la varianza. El afecto negativo y la covariable sexo fueron los predictores.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *preparación insuficiente* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.403$ ,  $F_{(3, 82)} = 17.78$ ,  $p \leq .00$ ). El modelo explica un 40.3%, siendo el afecto negativo, el afecto positivo y la atención emocional los predictores.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *falta de apoyo* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.159$ ,  $F_{(1, 82)} = 15.27$ ,  $p \leq .00$ ). El modelo explica el 15.9% siendo el afecto negativo el único predictor.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *no saber bien el manejo y funciona-*

*miento de un equipo especializado* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.351$ ,  $F_{(3, 82)} = 15.23$ ,  $p \leq .00$ ). Éste modelo explica el 35.1% de la varianza resultando los predictores el afecto negativo, el sexo y la situación laboral.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *problemas entre el personal de enfermería* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.390$ ,  $F_{(2, 82)} = 25.58$ ,  $p \leq .00$ ). Este modelo explica el 39% de la varianza es explicado por el afecto negativo.

En el siguiente modelo de regresión se introdujo la variable *pasar temporalmente a otros servicios con falta de personal* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.301$ ,  $F_{(1, 82)} = 34.82$ ,  $p \leq .00$ ). Este modelo explica el 30.1% de la varianza siendo el afecto negativo la variable predictora.

#### *Análisis de regresión sobre las dimensiones de la escala de satisfacción laboral de Font-Roja*

En el primer modelo de regresión se introdujo la variable *tensión relacionada con el trabajo* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.269$ ,  $F_{(3, 83)} = 14.90$ ,  $p \leq .00$ ) incluyéndose dos variables en el modelo que explicaban un 26.9% de

**Tabla 2. Análisis de regresión sobre las diferentes dimensiones del Font-Roja.**

	% R <sup>2</sup>	F	P	β	P
VD: Muerte y Sufrimiento	18.3 %	8.98	.00		
1. Afecto negativo				-.34	.00
2. Repair				.27	.00
VD: Competencia profesional	28.5%	10.65	.00		
1. Afecto positivo				.32	.00
2. Afecto negativo				-.31	.00
3. Hijos				.28	.00
VD: Presión del trabajo	8.2%	7.35	.00		
1. Sexo				-.28	.00
VD: Promoción profesional	16.6%	16.32	.00		
1. Afecto positivo				.40	.00
VD: Relación interpersonal con sus jefes	21.9%	11.33	.00		
1. Claridad emocional				-.34	.00
2. Estado civil				.26	.00
VD: Relación interpersonal con los compañeros	12.9%	11.54	.00		
1. Claridad emocional				-.35	.00
VD: Características extrínsecas de estatus	4.9%	4.18	.04		
1. Hijos				.22	.04
VD: Condiciones físicas del entorno	11.4%	10.58	0.0		
1. Afecto negativo				-.33	.00
VD: Monotonía en el trabajo	14.1%	6.33	0.0		
1. Afecto negativo				-.34	.00
2. Afecto positivo				-.32	.00

la varianza, en concreto, el afecto negativo y la reparación emocional.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *competencia profesional* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.269$ ,  $F_{(3, 83)} = 14.90$ ,  $p \leq .00$ ) incluyéndose tres variables en la ecuación final que explicaban un 26.9% de la varianza. Concretamente, el afecto positivo, el afecto negativo y la variable número de hijos.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *Presión en el trabajo* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.082$ ,  $F_{(1, 83)} = 7.35$ ,  $p \leq .00$ ) incluyendo la variable sexo en la ecuación final que explica un 8.2% de la varianza.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *Promoción profesional* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.166$ ,  $F_{(1, 83)} = 16.32$ ,  $p \leq .00$ ) incluyendo la variable afecto positivo en la ecuación final que explica un 16.6% de la varianza.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *Relación interpersonal con sus jefes* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.219$ ,  $F_{(2, 83)} = 11.33$ ,  $p \leq .00$ ) incluyendo dos variables en la ecuación final que explicaban un 21.9% de la varianza. En concreto, la claridad emocional y la variable estado civil.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *Relación interpersonal con los compañeros* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.184$ ,  $F_{(2, 83)} = 9.15$ ,  $p \leq .00$ ) incluyendo dos variables en la ecuación final que explicaban el 18.4% de la varianza, la claridad emocional y el tiempo en el trabajo.

En el siguiente modelo se introdujo la variable *características extrínsecas de estatus* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.049$ ,  $F_{(1, 83)} = 4.18$ ,  $p \leq .04$ ). En concreto la variable hijos explica el 4.9% de las características extrínsecas de estatus. Así, los sujetos con 3 o más hijos manifiestan un mayor grado de satisfacción.

En el último modelo se introdujo la variable *características físicas del entorno* como dependiente. El modelo total fue significativo ( $R^2 = 0.114$ ,  $F_{(1, 83)} = 10.58$ ,  $p \leq .00$ ). En concreto la variable afecto negativo explicó el 11.4% de la varianza.

## Discusión

Los análisis de regresión realizados han mostrado que el afecto negativo es el principal predictor de la escala de estrés ocupacional en la mayor parte de las dimensiones. El sexo se constituyó como el segundo predictor más importante. En cuanto a los componentes de la IEP la atención se mostró como el

único predictor en la dimensión preparación insuficiente. Otras variables que se mostraron predictoras fueron el servicio, los sujetos que trabajan en UCI informan de un mayor nivel de estrés que los enfermeros no especializados. Este resultado se muestra en consonancia con otros trabajos realizados (Cavalheiro, Moura y Lopes, 2008; Chen et al., 2007; Li y Lambert, 2008).

Con respecto a las dimensiones de satisfacción laboral, los resultados encontrados han mostrado que el componente de la IEP regulación emocional se ha constituido como predictor de la dimensión *tensión relacionada con el trabajo*, de tal manera que los sujetos que puntúan alto en esta dimensión informan de menor tensión en el trabajo y mayor satisfacción laboral. Este resultado se muestra en consonancia con el encontrado por Perea-Baena, Sánchez Gil y Fernández-Berrocal (2008) con una muestra de enfermeras de salud mental. La reparación se mostró como el principal predictor de la satisfacción laboral. Por otro lado el afecto negativo se mostró como predictor de baja satisfacción laboral en las dimensiones tensión, competencia profesional y condiciones físicas del entorno de trabajo. En cuanto a las variables socio-demográficas laborales los sujetos que tienen hijos muestran mayor satisfacción respecto a características extrínsecas de estatus y competencia profesional. Los hombres informan de mayor tensión en el trabajo y mayor satisfacción laboral.

El conjunto de resultados obtenidos con la aplicación de los análisis de regresión han revelado qué aspectos de la IEP, balanza de afectos y variables socio-demográficas laborales explican parte de la varianza de las dimensiones de estrés ocupacional y satisfacción laboral.

## Referencias

- Aranaz, J. y Mira, J. (1998). Cuestionario Font Roja. Un instrumento de medida de la satisfacción en el medio hospitalario. *Todo Hospital*, 52, 63-6.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P. y Aguilar-Luzón, M. C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies* 45, 888-901.
- Cavalheiro, A. M., Moura Junior, D. F. y Lopes, A. C. (2008). Stress in nurses working in intensive care units. *Revista latino-americana de enfermagem*, 16 (1), 29-35.
- Chen, Y. M., Chen, S. H., Tsai, C. Y. y Lo, L. Y. (2007). Role stress and job satisfaction for nurse specialists. *Journal of Advanced Nursing*, 59 (5), 497-509.
- Escribà, V., Más, R., Cardenas, M. y Pérez, S. (1999). Validación de la escala de estresores laborales en personal de enfermería: "The nursing stress scale". *Gaceta Sanitaria*, 13 (3), 191-200.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gray-Toft, P. y Anderson, J. (1981). The nursing stress scale: development of an instrument. *Journal Behavioral Assessment*, 1, 11-23.
- Li, J. y Lambert, V. A. (2008). Workplace stressors, coping, demographics and job satisfaction in Chinese intensive care nurses. *Nursing in critical care*, 13 (1), 12-24.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Núñez, E., Estévez, G., Hernández, P. y Marrero, C. D. (2007). Una propuesta destinada a complementar el cuestionario Font-Roja de satisfacción laboral. *Gaceta Sanitaria*, 21 (2), 136-41.
- Perea-Baena, J. M., Sánchez-Gil, L. M. y Fernández-Berrocal, P. (2008). Inteligencia emocional y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Revista Presencia*, 4 (7).
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed). *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.



## Demandas laborales y recursos personales en la predicción del bienestar laboral en profesionales de las Fuerzas de Seguridad del Estado

Natalio Extremera  
Marina Rodríguez Conesa  
*Universidad de Málaga*

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre demandas/recursos laborales y recursos personales y su papel predictor en la percepción de estrés, la satisfacción laboral y el *engagement* en una muestra de profesionales de las fuerzas de seguridad pública del Estado. Noventa y siete profesionales, concretamente, Policías, Bomberos y personal Militar de la provincia de Málaga, rellenaron [un cuestionario en el que se les preguntaba por aspectos organizacionales y personales como el conflicto y ambigüedad de rol en su trabajo, el grado de apoyo social, su autoeficacia e inteligencia emocional así como sus niveles de estrés, satisfacción laboral y *engagement*. Los resultados encontrados muestran que las demandas laborales predicen la percepción de estrés y la falta de satisfacción laboral, mientras que los recursos, tanto laborales como personales, se relacionan con el *engagement* y una alta satisfacción laboral. Asimismo, las variables que se asocian con empleados “*engaged*” son la inteligencia emocional, la autoeficacia, y el apoyo social. Se discuten las implicaciones de estos resultados y se plantean futuras líneas de investigación.

### Palabras clave

*Engagement*, Demandas y Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Satisfacción Laboral, Percepción de Estrés.

### Job Demands and Personal Resources in Prediction of Job Welfare of State Security Forces

#### Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between job demands and resources, personal resources and their predictive role in stress perception, job satisfaction and engagement in a sample of professionals from the public security forces of the State. Ninety-seven professionals, specifically, Police, Fire-

fighters and Military personnel in the province of Malaga, filled out a questionnaire that asked them about aspects such as conflict and role ambiguity, social support, self-efficacy and emotional intelligence as well as levels of stress, job satisfaction and engagement. The results show that job demands predict the perception of stress and lack of job satisfaction, while the resources, both labor and personal, are related to engagement and high job satisfaction. Also, the variables associated with “engaged” employees are emotional intelligence, self-efficacy and social support. Implications of these findings and future lines of research are discussed.

### Keywords

Engagement, Job Resources-Demands, Emotional Intelligence, Job Satisfaction, Perceived Stress.

### Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo consiste en examinar las relaciones entre diferentes aspectos personales (la inteligencia emocional, el apoyo social y la autoeficacia), y organizacionales (el conflicto y la ambigüedad de rol), con el *engagement*, la satisfacción laboral y la percepción de estrés en profesionales de las fuerzas de seguridad del estado.

Basándonos en la literatura comentada anteriormente, se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Las demandas laborales (ambigüedad y conflicto de rol), se relacionarán negativamente con la satisfacción laboral y el *engagement*, y positivamente con la percepción de estrés. Es decir, los sujetos que puntúen alto en ambigüedad y conflicto de rol, presentarán puntuaciones más elevadas en estrés y, a su vez, tendrán niveles más bajos de satisfacción laboral y de *engagement*.

2. Los recursos laborales (apoyo social) y personales (percepción de autoeficacia e inteligencia emocional), serán moduladores de la percepción de estrés; es decir, los profesionales con más autoeficacia, apoyo social, e inteligencia emocional, experimentarán menor sensación de estrés. Además, estos tres recursos serán predictores de la satisfacción laboral y el *engagement*.

### Método

#### *Desarrollo de las primeras versiones del TESIS*

La muestra está conformada por 97 participantes, siendo 16 mujeres (16,5%) y el resto, hombres (n= 81, 83,5%). Los participantes pertenecen a los cuer-

pos de Policías (n= 11), Bomberos (n= 25) y Militares (n=61) de la provincia de Málaga. Sus edades están comprendidas entre los 20 y los 55 años, con una media de 33 años. Los sujetos accedieron voluntariamente a realizar el cuestionario que en la mayoría de los casos les llegó a través de sus supervisores con quienes la investigadora había contactado previamente pidiéndoles su colaboración.

A los participantes se les informa de que iban a participar en un estudio de variables laborales y personales. Además eran informados acerca de la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

**Instrumentos**

Junto a los datos de carácter sociodemográfico (edad y sexo) y otros datos relacionados directamente con su puesto de trabajo (categoría profesional, número de horas que trabaja semanalmente, antigüedad, tipo de contrato y horario laboral), se midieron las siguientes dimensiones:

– *Recursos y demandas laborales.* Se midió con algunas escalas del “RED: Cuestionario de Recursos, Emociones/Experiencias y Demandas” (Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2006). De la escala general, para los objetivos de este estudio se seleccionaron las subescalas de ambigüedad y el conflicto de rol, autoeficacia y apoyo social.

– *Engagement:* se ha medido con el cuestionario UWES de *engagement* (*Utrecht Work Engagement Escala*).

– *Satisfacción Laboral:* “Escala General de Satisfacción Laboral” (*Overall Job Satisfaction*), Warr, Cook y Wall (1979).

– *Percepción de estrés:* “Escala abreviada de estrés percibido” (*Perceived Stress Scale*), en su adaptación castellana (Remor y Carrobbles, 2001; versión original de Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983).

– *Inteligencia Emocional:* se ha medido con la “*Wong & Law Emotional Intelligence Scale*” (WLEIS).

Las fiabilidades para el presente estudio de cada una de las dimensiones se pueden consultar en la tabla 1.

**Resultados**

Los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las correlaciones entre las variables estudiadas se presentan en la tabla 1.

El *engagement* se relaciona de manera negativa y significativa con la ambigüedad de rol, pero no con el conflicto de rol, y de manera positiva y significativa con los recursos tanto personales como laborales, tal y como se explica en el modelo DRL. A su vez, la satisfacción laboral también se relaciona de igual forma con tales variables, aunque en este caso sí aparece la relación significativa y negativa con el conflicto de rol. La percepción de estrés correlaciona de manera negativa con los recursos personales, pero no lo hace con el apoyo social, y esta relación es positiva en el caso de las demandas laborales.

Para poner a prueba las hipótesis del estudio se han realizado diversas ecuaciones de regresión por

**Tabla 1. Descriptivos, fiabilidades y correlaciones entre variables.**

VARIABLES	X	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Edad	33,22	8,34	—														
2. Sexo	1,16	,373	-.232*	—													
3. Ambigüedad de rol	1,73	1,12	,052	-.011	,83												
4. Conflicto de rol	2,51	1,05	-.034	-.011	,54**	,81											
5. Apoyo social	2,47	,75	-.175	,040	-.17	-.18	—										
6. Autoeficacia	4,57	,95	-.034	,023	-.36**	,002	,25*	,75									
7. Vigor	4,95	,89	-.020	-.044	-.43**	-.13	,24*	,59**	,74								
8. Dedicación	4,51	1,31	-.190	-.108	-.36**	-.19	,34**	,48**	,71**	,73							
9. Absorción	4,45	1,06	-.031	,072	-.32**	-.18	,35**	,44**	,62**	,70**	,74						
10. Percepción de estrés	,96	,65	,173	-.054	,43**	,27**	-.04	-.47**	-.51**	-.40**	-.25*	,81					
11. Percepción Interpersonal	5,21	,90	,057	,210*	-.28**	-.05	,12	,37**	,45**	,24*	,38**	-.25*	,75				
12. Percepción Intrapersonal	5,53	,94	,028	,094	-.45**	-.07	,09	,62**	,55**	,45**	,47**	-.55**	,61**	,74			
13. Regulación	5,28	,98	-.040	,127	-.30**	-.04	-.04	,50**	,45**	,37**	,33**	-.49**	,62**	,79**	,75		
14. Asimilación	5,45	,96	-.050	,065	-.28**	,03	,07	,49**	,50**	,47**	,43**	-.37**	,54**	,71**	,64**	,74	
15. Satisfacción laboral	4,01	,97	-.143	,080	-.50**	-.31**	,30**	,40**	,62**	,71**	,55**	-.50**	,36**	,46**	,37**	,50**	,75

Note: Fiabilidad de las variables en la diagonal. --- no se puede calcular el alfa porque son ítems independientes. \*p<,05 \*\*p<,01



pasos sucesivos para cada una de las dimensiones del *engagement*: vigor, dedicación y absorción; otra para la satisfacción laboral, y otra para la percepción de estrés.

Las variables independientes son el conflicto y la ambigüedad de rol (hipótesis 1) y las dimensiones de Inteligencia Emocional (percepción inter e intrapersonal, regulación y asimilación), el apoyo social y la autoeficacia (hipótesis 2). Se han incluido

también las dimensiones edad y sexo como variables control. [incluir tablas de la 2 a la 6]

### Discusión

El objetivo principal de este trabajo consistía en explorar cómo las demandas y recursos laborales, junto con los recursos personales influyen en la satisfacción laboral, el nivel de *engagement* y el de percepción de estrés. Los resultados encontrados parecen confirmar

**Tabla 2. Ecuación de regresión para predecir la dimensión del engagement "Vigor".**

	R <sup>2</sup>	β	F	DR <sup>2</sup>
1 - Edad		-,024		
- Sexo	,002	-,047	,107	,002
2 - Edad		-,001		
- Sexo		-,099		
- Ambigüedad de rol	,219	-,534***	6,361***	,216
- Conflicto de rol		,153		
3 - Edad		-,033		
- Sexo		-,132		
- Ambigüedad de rol		-,189		
- Conflicto de rol		-,036		
- Apoyo social		-,008		
- Autoeficacia	,491	,375***	8,202***	,273
- Percepción intrapersonal		,034		
- Percepción interpersonal		,198		
- Regulación emocional		-,035		
- Asimilación emocional		,167		

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

**Tabla 3. Ecuación de regresión para predecir la dimensión del engagement "Dedicación".**

	R <sup>2</sup>	β	F	DR <sup>2</sup>
1 - Edad		-,221		
- Sexo	,037	-,158	2,828	,057
2 - Edad		-,209*		
- Sexo		-,198*		
- Ambigüedad de rol	,164	-,387***	5,673***	,142
- Conflicto de rol		,014		
3 - Edad		-,195*		
- Sexo		-,191*		
- Ambigüedad de rol		-,105		
- Conflicto de rol		-,132		
- Apoyo social		-,084		
- Autoeficacia	,357	,251*	6,263***	,225
- Percepción intrapersonal		,071		
- Percepción interpersonal		,049		
- Regulación emocional		-,023		
- Asimilación emocional		,311*		

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

**Tabla 4. Ecuación de regresión para predecir la dimensión del engagement "Absorción".**

	R <sup>2</sup>	β	F	DR <sup>2</sup>
1 - Edad		-,005		
- Sexo	,006	-,081	,297	,006
2 - Edad		-,014		
- Sexo		-,050		
- Ambigüedad de rol	,098	-,299**	2,474***	,092
- Conflicto de rol		,011		
3 - Edad		-,022		
- Sexo		-,029		
- Ambigüedad de rol		-,024		
- Conflicto de rol		-,113		
- Apoyo social		-,237**		
- Autoeficacia	,373	,163	5,065***	,275
- Percepción intrapersonal		,254		
- Percepción interpersonal		,113		
- Regulación emocional		-,149		
- Asimilación emocional		,202		

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

**Tabla 5. Ecuación de regresión para predecir la Satisfacción laboral.**

	R <sup>2</sup>	β	F	DR <sup>2</sup>
1 - Edad		-,125		
- Sexo	,018	,025	,840	,022
2 - Edad		-,113		
- Sexo		-,025		
- Ambigüedad de rol	,274	-,476***	8,602***	,290
- Conflicto de rol		-,058		
3 - Edad		-,089		
- Sexo		-,037		
- Ambigüedad de rol		-,247*		
- Conflicto de rol		-,165		
- Apoyo social		,158		
- Autoeficacia	,469	,087	7,515***	,159
- Percepción intrapersonal		-,001		
- Percepción interpersonal		,059		
- Regulación emocional		-,031		
- Asimilación emocional		,376**		

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

que existe una relación entre estas demandas y recursos y los niveles de *engagement*, satisfacción laboral y percepción de estrés de los trabajadores.

La primera de nuestras hipótesis planteaba que las demandas laborales (ambigüedad y conflicto de rol) se relacionarían negativamente con la satisfacción laboral y el *engagement* y positivamente con la percepción de estrés. Los resultados encontrados muestran relaciones en la dirección esperada.

Nuestros hallazgos sugieren que estas demandas laborales hacen que el trabajador pueda percibir su labor como más estresante y también, en este sentido, afectaría negativamente en su satisfacción laboral y su nivel de *engagement*.

Refiriéndonos a la segunda hipótesis planteada en este estudio, que el apoyo social, la percepción de autoeficacia y la inteligencia emocional serán predictoras de la percepción de estrés, la satis-

**Tabla 6. Ecuación de regresión para predecir la Percepción de Estrés.**

	R <sup>2</sup>	β	F	DR <sup>2</sup>
1 - Edad	,028	,162	1,343	,028
- Sexo		-,019		
2 - Edad	,217	,153	6,308***	,189
- Sexo		,024		
- Ambigüedad de rol		,401***		
- Conflicto de rol		,061		
3 - Edad	,461	,189*	7,258***	,243
- Sexo		,024		
- Ambigüedad de rol		,084		
- Conflicto de rol		,231*		
- Apoyo social		,118		
- Autoeficacia		-,229*		
- Percepción intrapersonal		-,350*		
- Percepción interpersonal		,137		
- Regulación emocional		-,155		
- Asimilación emocional		,020		

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*p<,001

facción laboral y el engagement, los resultados encontrados muestran de nuevo relaciones significativas y en la dirección esperada.

En lo que respecta a la relación entre estas variables y la percepción de estrés, ésta es negativa, es decir, bajos niveles de estos recursos personales en los trabajadores se asocian con un aumento en la puntuación de percepción de estrés. Concretamente, las variables predictoras significativas que parecen estar asociadas con una mayor percepción de estrés han sido la edad y el conflicto de rol. En sentido negativo, la percepción de autoeficacia y la percepción intrapersonal también se asocian a la percepción de estrés.

En cuanto a la relación entre los recursos y la satisfacción laboral encontramos un patrón similar; la satisfacción laboral queda explicada por la ambigüedad de rol en sentido negativo y la asimilación emocional de manera positiva.

Por último, aludiendo al *engagement*, los resultados encontrados también corroboran la hipótesis planteada. Este constructo, con sus tres componentes, vigor, dedicación y absorción, se relacionan de manera significativa y positiva, sobre todo con el apoyo social y la autoeficacia.

Centrándonos en uno de los recursos personales, la inteligencia emocional, las correlaciones más altas y significativas se han encontrado entre la percepción intrapersonal y la regulación emocional con la autoeficacia; y, percepción interpersonal e intrapersonal

con vigor. Este resultado va en consonancia con el hallado por Extremera, Durán y Rey (2005) quienes encontraron que los componentes de la inteligencia emocional estaban relacionados con dos dimensiones de *engagement*, dedicación y absorción, en una muestra de profesionales asistenciales. Otros resultados que han encontrado relación entre recursos laborales y *engagement* son los de López-Araujo, Osca y Peiró (2007) y Boada, de Diego, Agulló y Mañas (2004).

En un sentido más aplicado, nuestro trabajo aporta evidencias de la importancia de examinar de manera conjunta tanto las demandas laborales como los recursos personales en los profesionales. Así, permitiría un abordaje aplicado más amplio en el que los programas de formación y prevención del estrés no sólo se ciñan en eliminar los riesgos organizacionales propios de la empresa, tales como el conflicto o la ambigüedad de rol, sino que también implementen programas formativos dirigidos a la enseñanza de habilidades emocionales, mejorar el clima grupal y el apoyo social o estimular los niveles de autoeficacia individual y grupal. Todo ello con el objetivo último de que las demandas laborales se perciban como menos estresantes y mejore la calidad de vida laboral del profesional. En este caso, sería imprescindible hacer medidas pre-post, para saber hasta qué punto una mejora de estos recursos personales y laborales, como por ejemplo la implementación de la inteligencia emocional, influiría en el *engagement* de los empleados, en

su satisfacción laboral y en su percepción de estrés; o poder contribuir al clima laboral, la satisfacción de los empleados y el rendimiento, en general.

## Referencias

- Bakker, A.B. y Demerouti, E. (2008). The job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Boada, J., De Diego, R., y Agulló, T. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16, 125-131.
- Bravo, M., Gómez-Jacinto, L., y Montalbán, F.M. (2004). Socialización policial: un nuevo estudio con una promoción de nuevo ingreso. *Revista de Psicología Social*, 19, 17-33.
- Cook, T.M., Novaco, R. y Sarason, I.G. (1982). Military recruit training as an environmental context affecting expectancies for control of reinforcement. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 409-427.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2005). Inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, felicidad subjetiva y engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- García, M., Sáez, M. y Llor, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 215-228.
- Grau, R., Salanova, M., y Peiró, J.M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.
- López-Araújo, B., Osca, A. y Peiró, J.M. (2007). El papel modulador de la implicación con el trabajo en la relación entre el estrés y la satisfacción laboral. *Psicothema*, 19, 81-87.
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, y A., Rodríguez, M. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 293-304.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Remor, E. A. y Carrobbles, J. A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17, 390-395.
- Salanova, M., Martínez, I., Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F.J. Palací (ed.), *Psicología de la Organización* (pp 349-376). Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Salanova, M., Schaufeli, W. (2009). El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., y Grau, R. (2000). Desde el Burnout al Engagement: ¿una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W.B., y Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W.B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Torres-Álvarez, E., San Sebastián, X., Ibarretxe, R. y Zumalabe, J.M. (2002). Autopercepción de estrés laboral y distrés: un estudio empírico en la policía municipal. *Psicothema*, 14, 215-220.
- Wong, C. S., Law, K. S., y Wong, P. M. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21, 535-559.

## Socioemotional dimensions and perception of competence in leadership: opposite boundaries of a continuum?

Leire Gartzia

*Universidad del País Vasco*

### Dimensiones socioemocionales y percepción de competencias en el liderazgo ¿dos polos opuestos?

#### Resumen

Los modelos de gestión organizativa actuales plantean la necesidad de fomentar las competencias socioemocionales, como es el caso de la inteligencia emocional, como herramienta para mejorar el rendimiento. No obstante, al mismo tiempo, las habilidades y características específicas de los directivos dependen de los modelos mentales sobre el liderazgo, que chocan frontalmente con su definición estereotípicamente masculina y obstaculizan el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El presente estudio evalúa el papel de las dimensiones socioemocionales en la percepción de la competencia de dos modelos distintos de liderazgo masculino (estereotípicamente masculino, frente a estereotípicamente femenino) en diferentes campos del rendimiento organizacional. Los resultados demuestran que en tareas organizacionales generales, los líderes varones estereotípicamente femeninos son percibidos como menos competentes que los líderes varones estereotípicamente masculinos, una relación que se debe parcialmente a ciertos niveles de habilidades socioemocionales atribuidos al líder. Hoy en día es objeto de debate la necesidad de redefinir las actuales referencias de liderazgo estereotípicamente masculinas como forma de favorecer las competencias socioemocionales y la eficacia del liderazgo.

#### Palabras clave

Competencias Socioemocionales, Inteligencia Emocional, Liderazgo.

#### Abstract

Contemporary organization management models urge to promote socioemotional dimensions such as emotional intelligence as a way of improving performance. However, at the same time, managers' spe-

cific abilities and characteristics depend on mental models about leadership that clash head-on with its stereotypically masculine definition and hinder the development of socioemotional skills. The present study evaluates the role of socioemotional dimensions in the perception of competence of two different models of male leadership (stereotypically masculine vs. stereotypically feminine) in different areas of organizational performance. Results show that stereotypically feminine male leaders are perceived as less competent than stereotypically masculine male leaders in general organizational tasks, this relation being partially explained by the levels of socioemotional skills attributed to the leader. The need to redefine current stereotypically masculine models of leadership as a way to favour socioemotional competences and leadership effectiveness is discussed.

#### Keywords

Socioemotional Competences, Emotional Intelligence, Leadership.

#### Introduction

Socioemotional competences are currently considered to be one of the most relevant dimensions for effective leadership and organizational development (Barsade & Gibson, 2007). Thus, social and interpersonal dimensions of leadership are key elements for organizational performance and the ability of a leader to promote positive interpersonal relationships constitutes an important process for the effective functioning of organizations (Yukl, 2006). Likewise, the nature of the relationships in the group is crucial for group effectiveness (Tjosvold, Poon & Zi-you, 2005). In line with the importance given to those variables, the Emotional Intelligence construct is becoming relevant for work and organizational psychology (Fisher & Ashkanasy, 2000). Research in this field has demonstrated that Emotional Intelligence improves conflict-solving processes and the production and effectiveness of work teams (Yost & Tucker, 2000) to an even greater extent than cognitive skills. In sum, these socioemotional competences acquire great relevance for optimizing organizational functioning, especially for people holding executive positions and work teams, and are central for individual, group and organizational development (Ashkanasy, Zerbe & Härtel, 2002). Although it is possible to expect, according to this premises, that a bigger perception of competence will be attribute to leaders who incorporate these socioemocional skills, previous theories have

shown that the perception of competence of a leader depends on other variables such as mental models about leadership and leader's specific abilities and characteristics, especially those related to the gender system (Ridgeway, 2001). Therefore, before taking this assumption for granted, cultural norms about gender, socioemotional competences and status should be appraised.

### *The gendered construction of leadership*

Relevant studies in the field of leadership have shown the gendered nature of many dimensions of management. Several meta-analysis conducted by Eagly and cols. (Eagly & Karau, 2002; Eagly, Karau & Makhijani, 1995) showed that the classic distinction between *task-oriented* and *people-oriented* styles of leadership is deeply gendered. From this theory, it is understood that task leadership, which includes activities such as requiring subordinates to follow rules and procedures and setting high standards for performance, coincide with stereotypically masculine roles. On the contrary, interpersonal leadership, which includes activities such as helping and showing concern for subordinates and promoting positive interpersonal relationships, coincide with stereotypically feminine roles. Although particularly since the 1980s there has been discussion of the need to give greater value to people-oriented styles and socioemotional dimensions of leadership (Barsade & Gibson, 2007), the myth of rationality is still deeply rooted in organizations, and is related to masculinity and a belief in science, objectivity and reason (Fineman, 2008). In the social theory linked to this way of thinking, emotions and feelings cannot be legitimised as sources of knowledge, as they rather reflect certain interference or rupture of the cold and autonomous logic of pure reason (Seidler, 2000). As a consequence, rationality is often valued more highly than emotionality and socioemotional dimensions are often ignored in the organizational, political and social world (Nicolson, 1997). This helps to explain why workers, and specially managers, tend to avoid behaving in "feminine" ways and develop stereotypically masculine characteristics as a way of adapting to the masculine definition of organizations (Collinson & Hearn, 1996; Gartzia, Aritzeta, Baluerka & Barberá, 2010).

In the case of men and masculinity, this trend to disregard socioemotional dimensions is even stronger. The rejection of relational tools considered

to be feminine is a common behaviour among men (Blazina, 2001), especially in male dominated contexts such as organizations and management. The so-called *Think Manager- Think Male* stereotype (Schein, 1973) is a proof of it and argues that the general stereotype of a leader coincides with characteristics and traits stereotypically associated to men, such as being competitive, self-confident, objective, aggressive and ambitious. Based on this, it seems reasonable to predict that the perception of competence of male leaders will be determined by its congruence with stereotypically masculine roles of instrumentality<sup>1</sup>. In fact, it may be the case that the lower value of stereotypically feminine dimensions present in organizations influences negatively the perception of competence of stereotypically feminine male leaders. Given that, although many studies have shown that women are perceived as less competent on masculine/instrumental tasks (Eagly y Karau, 2002; Sczesny, 2003), this relation hasn't been previously examined and few studies have analyzed the dimensions of masculinity and masculine roles on organizational fields (Collinson y Hearn, 1996), we focus in analyzing the perception of competence of stereotypically feminine and stereotypically masculine male leaders.

### *Hypothesis 1: Stereotypically feminine male leaders will be perceived as less competent than stereotypically masculine male leaders in general neutral organizational tasks.*

On the other hand, other studies give evidence for the role of socioemotional dimensions attributed to a person a function of her/his lower status. As Connel (2005) underlines, the basic man-rationality / woman-emotionality conception continues to be an essential part of modern cultural history and technical production organisation and legitimises the domination of rationality (stereotypically associated with masculinity) over emotionality (stereotypically associated with women). Given that gender is not only a set of traits depending on sex but also a power structure that situates the "masculine" and the "feminine" at different levels in the social hierarchy, more value being given to the masculine (Fineman, 2008; Nicolson, 1997), this relation between status and socioemotional dimensions can be also applied to men. In line with this, Berger (2009) emphasizes that information about people's emotional dimensions can lead to inferences about their status, in such that when a man is seen as expressive and emotional he is also per-

ceive as having lower status than a man seen as instrumental and dominating. Similarly, studies analyzing the backlash effect (Rudman, 1998), which is defined as the social and economic sanction for counterstereotypical behavior, show that incorporation of stereotypically feminine traits such as being empathic, caring for others or emotional—which are characteristics associated to emotional intelligence—have negative consequences for men. In line with this, it's shown that, for instance, expressive men are perceived as less competent and hireable than instrumental men (Rudman, 1998). Therefore, it's acceptable to suggest that a male leader will be perceived as less competent in general organizational tasks if, as a consequence of being stereotypically feminine, he is perceived as oriented toward socioemotional dimensions.

*Hypothesis 2: The relation between the type of male leader and the perception of competence in neutral organizational tasks will be mediated by perception of competence in socioemotional dimensions.*

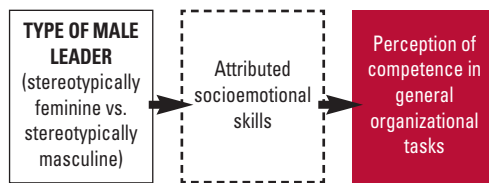


Figure 1. Proposed Model

## Method

### *Participants and design*

Students from different faculties at the University of the Basque Country ( $N=183$ ) participated in the study as part of a course in occupational competences. They were asked to watch a short TV program where the type of male leader presented as a referent was previously manipulated. After that, they were asked to evaluate the interviewed leader on different organizational competences. Technical and social competences were included. The mean age was 20 (SD: 2.5), 69% were female.

### *Manipulation of the type of male leader*

The type of male leader (stereotypically feminine vs. stereotypically masculine) was presented to students through exposure to a 9-minute video about a television program based around an interview with a male manager who had recently won an award for

his professional career. For the instrumental condition, the manager was described solely by means of the instrumentality traits contained in the PAQ and BSRI. Thus, he was described as being, among other things, ambitious about his goals, independent, competitive, and even domineering. For the expressive masculinity condition, the manager was described in terms of the expressiveness traits contained in the PAQ and BSRI. Thus, he was described as being, among other things, a person capable of listening, kind, approachable and attentive to the needs of others. The video was made using professional actors and actresses and was produced by a company specializing in TV production. The elements of the video unrelated to the manager's gender traits (dialogues, scenario, actors, duration, information on previous effectiveness and career, etc.) were maintained constant across the two videos. Thus, exactly the same information was provided and the social desirability of the two referents was maintained constant, the two videos including the same information in relation to general organizational competencies (e.g., in the areas of finance, sales, leadership, problem-solving, etc.).

### *Manipulation Checks*

In a previous study it was demonstrated that this tool was capable of appropriately representing both models of masculinity, constructed in relation to gender identity traits contained in the PAQ and BSRI (Gartzia, Aritzeta & Balluerka, 2009). Manipulation was therefore successful.

### *Measure of variables*

**Perception of competence in general organizational tasks:** To measure perception of competence in general organizational tasks participants were asked to answer to different questions about the ability they attributed to the leader in the video in several tasks. This assessment included evaluation of the leader in seven "neutral" areas: ability to successfully negotiate a sale, ability to get the most from workers, disposition to manage a financial transaction, potential to promote in the company, capability to be on charge of a business, ability to solve organizational problems and ability to perform effective leadership in general. An appropriate internal consistency rate was found in this dimension (Cronbach's  $\alpha$ : .91)

**Levels of socioemotional skills attributed to the leader:** To measure this variable, participants were asked to answer to different questions about the skills

**Table 1. Comparisons between perceptions of competence of male leaders in different organizational tasks.**

Tasks	Stereotypically masculine leader		Stereotypically feminine leader		t	Sig.	$\eta^2$
	Mean	N	Mean	N			
Be on charge of a business	5,51	98	5,11	85	2,798	.006	0.31
Negotiate successfully a sale	5,31	98	4,79	85	3,413	.001	0.38
Get the most from workers	5,03	98	5,19	85	-1,118	.265	0.12
Manage a financial transaction	5,27	98	4,75	85	3,460	.000	0.38
Promote in the company	5,61	98	5,02	85	4,634	.000	0.50
Solve organizational problems	5,43	98	4,68	84	5,099	.000	0.55
General effective leadership	5,32	98	4,89	85	2,754	.006	0.30

they attributed to the leader in the video in several socioemotional dimensions (stereotypically feminine domains). This assessment included evaluation in five main areas: disposition to maintain good relationships with other workers, disposition to work in a team, facility to manage interpersonal relationships, ability to positively manage family issues and disposition to positively manage relations and emotions in his general private life. The internal consistency rate in this component was adequate (Cronbach's  $\alpha = .94$ )

## Results

Hypothesis 1 predicted that the stereotypically feminine male leader would be perceived as less competent than the stereotypically masculine male leader in general neutral organizational tasks. To test this hypothesis planned contrasts were used in which the expressive male leader was compared to the instrumental male leader. As expected, results showed that the stereotypically masculine leader was perceived as more competent than the stereotypically feminine male leader on all the dimensions analyzed (see table 1). Only one exception was found for the general task of "get the most from workers", where no differences were found between both leaders ( $t = -1.118$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .12$ ).

Hypothesis 2 predicted that socioemotional skills attributed to the leader (stereotypically feminine) would mediate the relation between the type of male leadership and the perception of competence in general organizational tasks. The variables were entered in different steps following Baron and Kenny's (1986) model. Step 1 shows whether the independent variable (the type of male leadership) is correlated with the mediator (socioemotional skills attributed to the leader). To test this, socioemotional skills was regressed on the type of leadership. A main effect of

sex was found ( $\beta = 2.10$ ,  $SE = .13$ ,  $p < 0.01$ ), thereby confirming step one. Step 2 requires showing that the independent variable is correlated with the outcome (perception of competence in general tasks). This step was also confirmed when perception of competence was regressed on type of male leadership ( $\beta = -.58$ ,  $SE = .12$ ,  $p < 0.01$ ). The last step entailed entering socioemotional skills attributed to the leader together with type of male leadership into the model of step two. Results showed that socioemotional skills attributed to the leader predicted perception of competence in organizational tasks even when controlling for the type of leadership role model within the regression equation ( $\beta = .20$ ,  $SE = .07$ ,  $p < 0.01$ ). However, the effect of the type of male leadership remained significant after adding socioemotional skills attributed to the leader into the model, indicating that the mediation was partial.

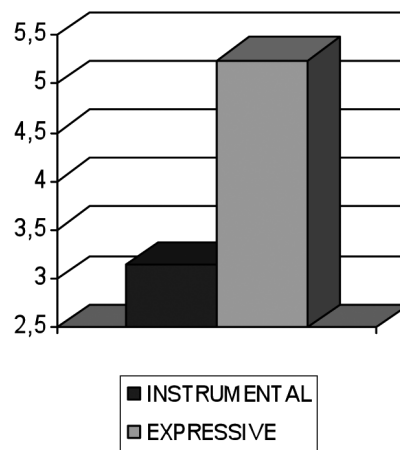


Figure 2. Levels of socioemotional skills attributed to the leader.



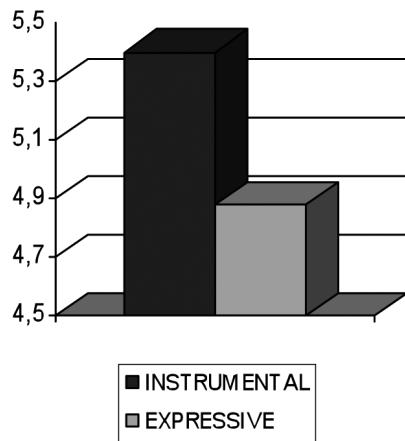


Figura 3. Perception of competence in general organizational tasks.

### Discussion

Results provide support for the model proposed in this study. Specifically, results supports our core predictions that stereotypically feminine male leaders are perceived as less competent than stereotypically masculine male leaders in general neutral organizational tasks in part because they are perceived as being more oriented to socioemotional dimensions. In this sense, our study makes several important contributions to advancing in the analysis of leadership and socioemotional dimensions in organizations. First, we provided theoretical justification and found empirical support for the claim that, while socioemotional dimensions are relevant variables for organizational functioning (Barsade & Gibson, 2007), they are still perceived as opposed to other general organizational competences (e.g. ability to successfully negotiate a sale or disposition to manage a financial transaction). This finding coincides with previous studies that showed that the consideration of socioemotional dimensions as a “feminine issue” places emotions in a position of lower value (Fineman, 2008; Seidler, 2000). Eagly and cols. (Eagly & Karau, 2002; Eagly, Karau & Makhijani, 1995) showed that the classic distinction between *task-oriented* and *people-oriented* styles of leadership, which constitutes two classic fundamental aspects in leadership research, is deeply gendered. Accordingly, our results suggest that the extent to which a male leader is perceived as socioemotionally oriented, which also constitutes a relevant part of the definition of the “feminine” (Shields, 2002), is negatively related to the perception of competence attributed to that leader in re-

lation to general organizational tasks. Based on this, it seems reasonable to suggest that there is still a basic masculine-rationality / feminine-emotionality dichotomized notion. Following this, it could be logical to say that general organizational performance and socioemotional dimensions may be viewed as boundaries in the same *continuum*, in such that having more of one (socioemotional dimensions associated to femininity) implicitly means having less of the other (competences associated with effective leadership).

Second, our results showed that stereotypicaly feminine men are viewed as less competent than stereotypically masculine men on general and technical performance tasks that are supposed to be neutral. This finding represents an important qualification of theories that conceive gender as a set of power relationships related not only to the development of individual characteristics associated with biological sex, but also to other less visible variables that operate in social institutions (Stewart and McDermott, 2004). The fact that not only women but also men who don't fit the instrumental definition of leadership are perceived as less competent on this kind of tasks suggests that expressive men may also have to adequate their characteristics to a more “hegemonic” model of masculinity as a way of keeping status and credibility. On the other hand, as we found partial rather than full mediation effects for the role of socioemotional skills in the perception of competence of male leaders, this seems to indicate that besides attribution of socioemotional dimensions to stereotypically feminine men other factors related to the gendered definition of male leaders may also play a role in the evaluation they receive from followers. In fact, these findings qualifies and extends Backlash theories (Rudman, 1998) as they indicate that deviant men suffer social and economic sanctions when they don't adjust to the stereotypical definition of masculinity, in this case in the field of leadership in organizations.

### Conclusion

Whilst recent studies in the field of leadership call for the need to develop more emotional dimensions which outrank technical knowledge (Barsade & Gibson, 2007), performance continues to be conceived as in opposition to stereotypically feminine dimensions such as orientation toward socioemotional variables. Future studies and interventions in the field of organizations, therefore, should make room for some considerations about gender, and especially about the

stereotypically masculine definition of organizations, as a way of promoting competences such as Emotional Intelligence.

### Acknowledgments

This work was funded by a grant of the Basque Government (Department of Education, Universities and Research).

### Notes

- <sup>1</sup> Following Parsons and Bales (1955), the instrumentality concept represents characteristics such as assertiveness, rationality, competitiveness and aggression, stereotypically associated with men.

### References

- Ashkanasy, N.M., Zerbe, W. y Härtel, C.E.J. (2002). *Emotions in the workplace: Research, theory and practice*. Westport CT: Quorum Books.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1171-1182.
- Barsade y Gibson, D. (2007). Why does affect matter in organizations?. *Academy of Management Perspectives*, February, 36-59.
- Berger, G.L. (2009). Status and gender stereotyped personality traits: toward an integration. *Sex Roles*, 61, 297-316.
- Blazina, C. (2001). Analytic Psychology and gender role conflict: The Development of the fragile masculine self. *Psychotherapy*, 38, 50-59.
- Collinson, D., & Hearn, J. (1996). *Men as managers, managers as men. Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*. London: Sage.
- Connel, R.W. (2005). *Masculinities*. 2<sup>nd</sup> ed. California.
- Eagly, A.H. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Eagly, A.H., Karau, S.J. y Makhijani, M.G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117, 125-145.
- Fineman, S. (2008). *The Emotional Organization: Passions and Power*. Oxford: Blackwell.
- Fisher, C. D. y Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: an introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 123-129.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2010). *Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. Manuscript submitted for publication (copy on file with author).
- Gartzia, L., Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2009). *Trabajar con las masculinidades como forma de avanzar hacia la igualdad de mujeres y hombres: Creación de una herramienta audiovisual para la deconstrucción del estereotipo "Pensar en Dirección-Pensar en Masculino"*. Libro de actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?*. Ed. Nancea S.A.
- Ridgeway, C.L. (2001). Gender, status and leadership. *Journal of social issues*, 57(4), 637-655.
- Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 629-645.
- Schein, V. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57, 95-100.
- Sczesny, S. (2003). A closer look beneath the surface: Various facets of the think-manager—think-male stereotype. *Sex Roles*, 49, 353-363
- Seidler, V.J. (2000). *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Paidós.
- Shields, S. (2002). *Speaking from the Heart: Gender and the Social Meaning of Emotion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Smith, P. (2007). *The Psychology of sex and gender*. Pearson.
- Stewart, J., McDermott, C., (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Tjosvold, Dean; Poon, Margaret y Yu, Zi-you (2005). "Team Effectiveness in China: Cooperative Conflict for Relationship Building", *Human Relations*, 58(3), 341-367.
- Yost, C.A. y Tucker, M.L. (2000). "Are effective teams more emotionally intelligent? Confirming the importance of effective communication in teams", *Delta Pi Epsilon Journal*, 42 (2), 101-109.
- Yukl, G., (2006). *Leadership in organizations*. New York: Elsevier.

## **Social training connected with performing a professional role and the level of emotional intelligence and social competencies in salespersons**

Katarzyna Knopp  
*Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw*

### **El entrenamiento social y su relación con el desempeño de una profesión y el nivel de Inteligencia Emocional y habilidades sociales de los vendedores**

#### **Resumen**

El presente documento parte de la premisa de que el principal condicionante del desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales es el entrenamiento social natural o intencional. La investigación realizada tenía como objetivo, entre otros, comparar la inteligencia emocional y las habilidades sociales de personas que habían recibido un entrenamiento natural e intencional de habilidades sociales vinculadas a las funciones de un vendedor y un grupo de personas que no habían recibido este tipo de entrenamiento.

Durante la investigación se empleó el Cuestionario Popular de Inteligencia Emocional (PKIE) y el Cuestionario de Habilidades Sociales (KKS). En total fueron objeto de estudio 120 personas de edades comprendidas entre los 20 y los 30 años, con la educación secundaria acabada. Todas estas personas trabajaban en el momento de la investigación como vendedoras. No obstante, algunas de ellas habían recibido entrenamiento intencional (una serie de cursos y talleres de formación), así como un entrenamiento natural en habilidades sociales vinculado a sus propias experiencias profesionales en este tipo de trabajo, mientras que el resto de participantes, dada su poca experiencia, no había recibido este tipo de formación.

Los resultados obtenidos demuestran que aquellas personas que habían recibido un entrenamiento social están dotadas de una inteligencia emocional y unas habilidades sociales significativamente superiores que las personas que no habían recibido dicho entrenamiento. Esta relación tuvo lugar tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres.

#### **Palabras clave**

Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales, Entrenamiento de Habilidades Sociales, Vendedor, Actividad Profesional.

#### **Abstract**

This paper is based on the premise that the fundamental determinant of the development of emotional intelligence and social competencies is natural or intentional social training. The objective of the conducted research was, inter alia, the comparison of emotional intelligence and social competencies in persons that have undergone intentional and natural social training connected with the performance of the role of salesperson and persons that have not undergone such training.

The Popular Emotional Intelligence Questionnaire (PKIE) and Social Competencies Questionnaire (KKS) were employed in the studies. A total 120 people were studied aged between 20 and 30 years with secondary education. All persons were performing the profession of salesperson at the time of carrying out the study, however, some had undergone intentional (a series of trainings and workshops) as well as natural social training connected with carrying out their profession for several years, the remaining persons, due to their brief seniority, had not undergone such training.

The results obtained reveal that persons that had undergone social training are characterised by a significantly higher level of emotional intelligence and social skills than persons that had not undergone such training. This dependence was found in both groups of women and men.

#### **Keywords**

Emotional Intelligence, Social Competencies, Social Training, Salesperson, Professional Role.

#### **Theoretical grounds**

Sometimes, terms “emotional intelligence: and “socio-emotional competence” are used interchangeably (cf. Goleman, 1995; Saarni, 1997). According to the definition of Salovey and Mayer adopted in this study (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Salovey & Mayer, 1990), emotional intelligence is a collection of cognitive abilities that include the ability of accurate perception, judgement and expression of emotions, the ability to assimilate emotions to cog-

nitive processes, the ability to understand and analyse emotions and use emotional knowledge, as well as the ability to regulate emotions and emotional control. Emotional intelligence as a collection of abilities making it possible to acquire and fulfil effective ways of action constitutes a certain potential that can be used in action to different degrees. It is not, therefore, synonymous to social and emotional competences, which are already acquired and complex abilities conditioning the ability to cope in real social situations (Matczak, 2001).

Researchers generally assume that emotional intelligence and social competencies are not innate dispositions but are formed during an individual's life (cf. e.g. Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997; Zeidner, et.al, 2003). It has been assumed in the presented study that the basic indicator of the development of a person's mental properties including emotional intelligence and social competencies is the activity of the individual themselves (c.f. Piaget; 1970; Saarni, 1999). Emotional intelligence and social competencies are shaped by the acquisition of experiences connected with interpersonal contact, fulfilment of specific social roles and performance of tasks (cf. Matczak, 2001). This type of activity puts the individual through a specific social training that enables them to develop their emotional intelligence and to acquire social competencies. Furthermore, the insufficiencies of natural training can be compensated by appropriate therapeutic actions (c.f. Frisch et al., 1982).

Social training can therefore be natural or intentional in nature. Natural training takes place while trying to cope with difficult social and task-oriented situations. The dependence between the level of emotional intelligence and social competencies and the natural social training that an individual undergoes during the course of their social and task-oriented activity has been confirmed by several empirical studies (Matczak, 2004). Emotional intelligence and social and emotional competencies, however, can also be shaped or raised by intentional social training (c.f. Dulewicz & Higgs, 1999, Elias, et. al., 1997). It can take the form of specialist trainings, interpersonal trainings or workshops. There are at present thousands of different types of programmes on the training market. For instance, Argyle (1992) describes Social Skills Training which is connected with both entering specific social roles as well as introducing certain

cognitive elements. Empirical data has confirmed that such intentional actions are effective in raising emotional intelligence and social and emotional competencies (c.f. Ford & Wolvin, 1993; Slaski & Cartwright, 2003).

It seems that the performance of certain social roles, for instance, professional roles, is connected with both natural and intentional social training. There are professions that require, among others, being in contact with others, team work, information exchange, solving various interpersonal conflicts, etc. The fulfilment of such professional roles is therefore connected with the acquisition of various different social experiences that form the grounds for natural emotional intelligence and social competence training. Furthermore, persons holding positions that require contact with other people (e.g. in customer service departments) often go through a series of trainings intended to raise not only their professional qualifications but also their social and emotional competencies. They therefore go through both a very intense natural social training as well as an intentional training. The assumption that the level of emotional intelligence and social competencies will be higher than in people whose professional roles do not require intense interpersonal contacts and that do not go through special social and emotional skills trainings, seems justified.

The objective of this research was to answer three fundamental questions: 1) Do people that have undergone social training connected with the role of a shop assistant differ in terms of the level of emotional intelligence and social competencies from people that have not undergone such training?; 2) Is there a dependency between emotional intelligence and social and emotional competencies? and 3) Does the effectiveness of the social training differ between women and men?

## Method

### *Participants*

120 shop assistants from exclusive perfume and clothes shops took part in the study<sup>1</sup> (60 women and 60 men), aged from 20 to 30 years old. They were selected to two research groups. The first group was comprised of persons working as shop assistants for at least two years. They all underwent a series of trainings intended to raise their professional qualifications and social and emotional com-

competencies necessary to perform the work. Therefore, they went through an intentional social training as well as a natural social training connected with fulfilling the function of shop assistant. The second group was comprised of persons that had just began their job as shop assistants and had not undergone any trainings yet. Also, they had never performed any profession that required them to enter into intense contact with other people. In the case of this group, we are not dealing with either intentional or natural social training connected with fulfilling the role of shop assistant. The study was conducted within the Master's degree seminar run by the author.

### Measures

The instrument used to measure emotional intelligence was the Popular Emotional Intelligence Questionnaire (PKIE) by Matczak and colleagues (c.f. Jaworowska & Matczak, 2005). It is closely related to Salovey's and Mayer's ability model. Apart from the overall result, in this questionnaire the results in the four following scales are also calculated: acceptance, expression and use of own emotions in actions; empathy; control, also cognitive, over one's own emotions as well as understanding and being aware of one's own emotions. The second instrument applied in the study was Social Competencies Questionnaire (KKS) by Matczak (2001). Questionnaire serves to measure four different types of social and emotional competences: competences conditioning coping in intimate situations, competences conditioning coping in situations of social exposure and competences conditioning coping in situations requiring assertiveness. Both instruments possess good psychometric properties.

### Results

In order to answer the research questions posed earlier, several statistical analyses were carried out. Due to the potential gender differences, the calculations were performed separately for female and male samples.

Firstly, the level of emotional intelligence and social competencies was compared in persons who underwent social training connected with fulfilling the role of shop assistants and among persons who had not undergone such training. T-Student's statistics were used for this purpose. The obtained results have been presented in Table 1 and 2.

As can be seen from the data presented in Table 1, women that underwent social training are characterised by higher results in all scales of both the KKS and the PKIE questionnaire. The situation is similar in the group of men where differences in all the emotional intelligence and social competencies indicators were also found.

To answer the question concerning dependence between emotional intelligence and social competencies, Pearson's r-correlation coefficient between the results of the KKS and the PKIE questionnaires were calculated. The results have been presented in Table 3.

Among women, all the emotional intelligence indicators were connected with all the social and emotional competence indicators. These were positive correlations that were within the range of 0.32 to 0.64. Similar dependences between emotional intelligence and social competencies were found in men's sample. An exception to this is the ability to understand emotions that do not correlate with any competence indicator apart from the overall KKS result. The correlation coefficients obtained were within the range of 0.27 to 0.55 and were positive.

### Discussion

The obtained results confirm the existence of dependencies between social training connected with performing the role of shop assistant and the level of emotional intelligence and social competencies. Persons that underwent such training were characterised by a higher level of the said properties than persons that did not go through it.

In this manner, the rightness of assumption of determinants of emotional intelligence and social competencies was confirmed. The data obtained show that the mentioned properties are not innate dispositions but can develop on the base of an individual's activity, for example, by the performance of several social or professional roles by them. Furthermore, the results of the presented research suggest that emotional intelligence and social competencies can be raised by intentional social training. This has practical implications. In light of the obtained results, the statement that creating special programmes helping people that reveal deficits in the field of emotional intelligence and social competencies can stimulate the development of those properties, thereby improving the functioning of those persons

**Table 1. Comparison of emotional intelligence and social competencies in the group of women before (N=30) and after (N=30) social training.**

Variables	Women before training		Women after training		t-Student's test (df=58)
	M	SD	M	SD	
KSO	4,53	1,04	6,77	1,28	7,42**
I	4,23	1,48	6,70	1,15	7,22**
ES	4,57	1,04	6,90	1,67	6,50**
A	4,07	1,36	5,97	1,30	5,53**
IEO	5,27	1,01	7,60	1,57	6,85**
AEU	4,87	1,20	6,93	1,57	5,73**
EMP	4,50	1,28	6,90	0,92	8,33**
CON	4,47	1,07	6,80	1,61	6,61**
UND	4,50	0,86	8,93	1,01	18,24**

\*\*p≤0,01; M – mean; SD – standard deviation; df – degrees of freedom; KSO -overall result in KKS; I - competences conditioning coping in intimate situations; ES - competences conditioning coping in situations of social exposure; A - competences conditioning coping in intimate situations requiring assertiveness; IEO – overall result in PKIE; AEU - acceptance, expression and use of own emotions in actions; E - empathy; CON - control, over one's own emotions; UND - understanding and being aware of one's own emotions.

**Table 2. Comparison of emotional intelligence and social competencies in the group of men before (N=30) and after (N=30) social training.**

Variables	Women before training		Women after training		t-Student's test (df=58)
	M	SD	M	SD	
KSO	3,80	0,89	5,33	0,99	6,30**
I	3,40	1,22	5,43	1,59	5,56**
ES	3,90	1,09	5,17	1,37	3,96**
A	3,97	1,56	6,00	1,20	5,64**
IEO	4,37	1,32	5,73	0,98	4,54**
AEU	4,07	1,31	6,33	0,88	7,85**
EMP	4,17	1,39	5,30	0,88	3,77**
CON	4,60	0,93	6,93	1,34	7,84**
UND	4,17	1,12	5,40	1,30	3,94**

\*\* p ≤ 0,01; abbreviations: see Table 1.

in various areas of life. Unfortunately, the implemented method of research does not permit the role of natural and intentional training in shaping emotional intelligence and social competencies to be determined separately.

Furthermore, it has turned out that emotional intelligence and social competencies are positively related both in men as well as in women. The correlation coefficients obtained in certain cases were so often and pretty high that it gives rise to the doubt of whether the research instruments applied actually operationalise two different constructs - emotional intelligence understood as a collection of cognitive abilities constituting a certain

potential and competencies that are already learnt abilities used in everyday functioning.

Pursuant to the adopted assumption, they constitute two different groups of properties. Both emotional intelligence as well as social competencies can develop as a result of social training. Emotional intelligence is a certain potential that can be used in various different ways. It facilitates the acquisition of several properties (including social competencies), but does not guarantee them. In this sense, emotional intelligence is one of the deciding factors on the efficacy of the social training. However, social training at the same time stimulates the development of emotional abilities. Emo-

**Table 3. Pearson's r correlation coefficients between social competencies and emotional intelligence (N=209) in the sample of woman (N=60) and man (N=60).**

Variable	KSO	Women				Men			
		I	ES	A	KSO	I	ES	A	
IEO	0,44**	0,45**	0,39**	0,46**	0,41**	0,33**	0,29*	0,31*	
AEU	0,39**	0,38*	0,32*	0,43**	0,44**	0,39**	0,27*	0,34**	
EMP	0,46**	0,41**	0,46**	0,45**	0,39**	0,29*	0,29*	0,36**	
CON	0,52**	0,49**	0,52**	0,55**	0,55**	0,40**	0,41**	0,38**	
UND	0,64**	0,62**	0,60**	0,57**	0,31**	0,18	0,24	0,24	

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; abbreviations: see Table 1.

tional intelligence is therefore both a factor influencing social training as well as an effect of this training. The difference between social competencies and emotional intelligence consists in the former being the effect of training and the latter being both a factor influencing the social training as well as its effect.

The correlations existing between emotional intelligence and social and emotional competencies can be explained in two ways. The first explanation refers to the common sources of both properties. Both competencies as well as emotional intelligence develop during the course of social and task-oriented activity. Furthermore, emotional intelligence, in designating a person's capacity, facilitates the acquisition of competencies.

The second explanation concerns the applied methods of measurement. Both properties were measured with self-descriptive questionnaires. The application of questionnaires to measure emotional intelligence has caused it to be measured somewhat through competencies because this is what the questionnaire concerns. Moreover, the questionnaires measure the subjective opinion of persons examined about their abilities, therefore they are based on the premise - which is not always true - that self-reflection and insight in the respondent is accurate. Several studies have shown that there is only a small correlation between self-descriptive methods and actual abilities. Thus, a portion of emotional intelligence researchers are in favour of it being test measured. The dependence of the results on the self-assessment or self-knowledge of the respondents could also have been reflected in the presented research. Inadequate self-assessment or small insight could have given rise to the respondents having a tendency to judge both their emotional intelligence

as well as their social competencies in a similar manner (e.g. as high, despite it not having to be so in reality).

It would be worth considering in future research the contribution of natural and intentional social training in the development of emotional intelligence and in acquiring social competencies separately, dividing these two groups of factors. Furthermore, it would be good to use more precise measurement instruments in measuring emotional intelligence. This particularly concerns emotional intelligence, which - it seems - it is best to test measure.

## References

- Argyle, M. (1992). *The social psychology of everyday life*. New York: Penguin.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Dulewicz, S. V., Higgs, M. J. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership and Organisation Development Journal*, 20, 242-252.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ford, W. Z., Wolvin, A. D. (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work and social context. *Communication Education*, 42(3), 215-233.
- Frisch, M. B., Elliott, C. H., Atsaiades, J. P., Salva, D. M., Denney, D. R. (1982). Social skills

- and stress management training to enhance patients' interpersonal competencies. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 349-358.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2005). *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów PTP.
- Matczak, A. (2004). Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 10, 59-82.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 2-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, London: The Guilford Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Slaski, M., Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233-239.
- Zeidner M., Matthews, G., Roberts, R. D., MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.



## La Inteligencia Emocional en el mundo laboral

M<sup>a</sup> Carmen Martorell Pallás  
Olatz Gómez Llorens  
Paloma Rasal Cantó  
*Universitat de Valencia*

### Resumen

Basándonos en la fórmula que dice que el valor del mercado es igual a los activos tangibles más los activos intangibles, nuestra investigación se centra en este último y su asociación con el capital humano. Para ello nos basamos en que el capital intelectual está compuesto por el capital humano y el capital del conocimiento y que hace referencia a los recursos no financieros.

Para la investigación se trabajó con una muestra de 60 sujetos a los que se evaluó su capacidad de conocimiento personal, competencias de gestión y relación y competencias cognitivas. Las pruebas utilizadas han sido: *Cuestionario de Competencias* (BIP de Hossiep y Paschen, 2003); *Entrevistas semiestructuradas* (Martorell, 2008) e *Inteligencia Emocional* (IE de Martorell, 2005)

La Entrevista fue respondida por los responsables del grupo (360°) y los sujetos evaluados, para los otros dos instrumentos eran de autoevaluación se agruparon a los sujetos en grupos de 5.

Los resultados mostraron importantes diferencias entre la autoevaluación y la evaluación de 360°, las diferencias dependiendo del lugar del trabajo influyeron en los resultados de las otras dos pruebas. Se concluyó en la importancia del desarrollo de competencias para el buen funcionamiento de la empresa.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional; Competencias; Empresas; Capital Humano.

### Emotional Intelligence at work

#### Abstract

Basing our work on the formula that said say the market value is equal to the tangible assets plus intangibles, our research focuses on the latter and its association with human capital. To do this we worked from the basis that intellectual capital consists of hu-

man capital and knowledge capital and refers to non-financial resources

In our research we worked with a sample of 60 subjects to assess their personal knowledge ability, management and relationship skills and cognitive skills. The tests used were: Competency Questionnaire (BIP from Hossiep and Paschen, 2003), semistructured interviews (Martorell, 2008) and Emotional Intelligence (EI Martorell, 2005).

The interview was answered by those in charge of the group (360°) and by the subjects under evaluation, the other two instruments were self-report and the subjects were divided into groups of 5.

The results showed significant difference between the self-reports and the 360° evaluations, these differences, depending on the workplace, impact on the results of the other two tests. Findings suggest the importance of skills development for the proper functioning of the company.

### Keywords

Emotional Intelligence; Competencies; Organizations; Human Capital.

### Introducción

La forma de competir, cada vez, se basa más en el conocimiento. Esta situación obliga a las empresas y a los diferentes medios de contratación tener presente esta situación y estar al corriente de los nuevos conocimientos y estrategias.

Los responsables de *recursos humanos* tienen que replantear sus estrategias e introducir nuevos procedimientos en la selección de personal así como las competencias a evaluar. Entre ellas desatacan, *gestión del conocimiento, el capital intelectual, el capital humano* o la *inteligencia emocional*.

1°. *Gestión del conocimiento*. Arian Ward (2003) indica que la gestión del conocimiento *no trata de crear una enciclopedia de todo lo que se sabe en el mundo en toda su historia. Se trata más bien de seguir el rastro de los que conocer la receta y fortalecen la cultura y la tecnología que les permitirá seguir hablando*. En este caso (Figura 1) se desplaza la importancia de creación de "algo" que contenga vastos conocimientos dando más importancia al conocimiento depositado en la mente de las personas y en la búsqueda de fórmulas que incrementa su movilidad (Collison y Parcell, 2003)

En un mercado cada vez más competitivo las empresas, cada vez más, dirigen sus esfuerzos a crear

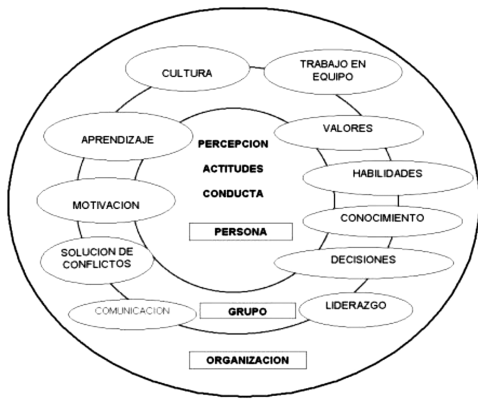


Figura 1. Gestión del conocimiento (Collison y Parcell, 2003)

valor para sus clientes; existe mayor presión de la competencia; se requiere cada vez más tiempo para adquirir conocimientos; la jubilación anticipada, etc. Por ello el interés en conocer los tipos de conocimientos necesarios para dar repuesta a cada una de las situaciones que se plantean, concretamente Nonaka y Takeuchi (1995) diferencian entre dos tipos de conocimiento tal y como se ve en la figura 2: conocimiento explícito y conocimiento tácito, y a partir de ahí se derivan las cuatro formas de transformación de los tipos de conocimiento.

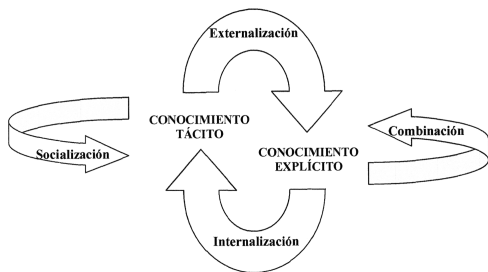


Figura 2. Conocimiento tácito y explícito.

**2º. Capital intelectual.** Ross, Dragonetti y Edvinsson (2001) señalan que el capital intelectual es como un lenguaje para pensar, hablar y actuar de los conductores de los futuros beneficios de las compañías. Así, abarca las relaciones con los clientes y/o socios, las innovaciones, las infraestructuras de la compañía así como el conocimiento y la pericia de los miembros de la organización.

El capital intelectual es básico en el inicio de una negociación, indispensable para el buen funcionamiento de la empresa considerándolo como un

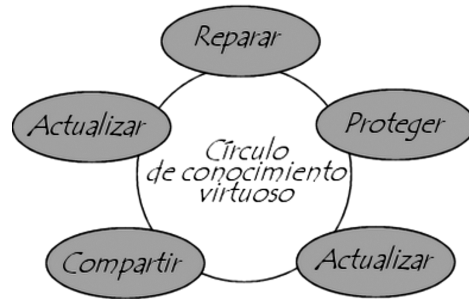


Figura 3. Círculo de conocimiento virtuoso.

valor en alza., en la figura 3 se observan como se agrupan las situaciones que pueden darse.

Así, el capital intelectual se considera como un conocimiento virtuoso necesario para actualizas, compartir, proteger y repara el conocimiento en cada momento.

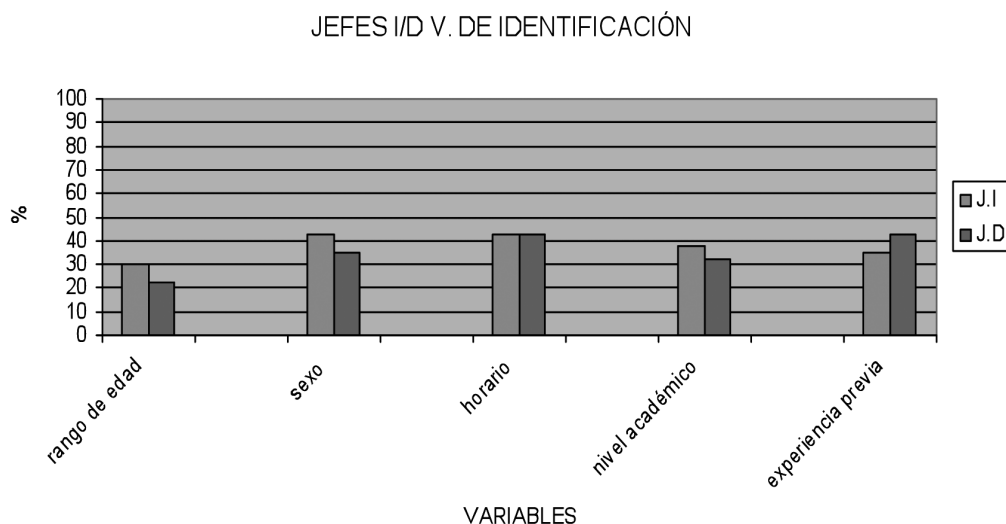
**3º. Capital humano.** El capital humano es un término usado en algunas teorías económicas del crecimiento para designar a un hipotético factor de producción dependiente no sólo de la cantidad, sino también de la calidad del grado de formación y productividad de las personas involucradas en un proceso productivo, se ha extendido para designar el conjunto de recursos humanos que posee una empresa o institución económica (es.wikipedia.org)

Así, hace referencia a las capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos que cada miembro de la empresa aporta a esta, es decir, forman actos individuales e intransferibles. Este capital no puede ser propiedad de la compañía (Edvinsson, 1997, Edvinsson y Malone, 1999)

**4. Inteligencia emocional.** La inteligencia emocional es básica para desarrollar de forma adecuada los tres puntos anteriores, sin inteligencia emocional es prácticamente imposible tener éxito en cada una de ellas, de alguna forma las coordina y organiza; es la dimensión o la clave del liderazgo moderno.

El puro conocimiento sin inteligencia emocional, normalmente, va abocado al fracaso.

Las facultades de la inteligencia emocional son sinérgicas con las cognitivas; los trabajadores excelentes poseen las dos. Cuanto más complejo es el trabajo, más importante es la inteligencia emocional, aunque sólo sea porque la deficiencia en estas fa-



Gráfica 1. Variables de identificación: jefes.

cultades puede dificultar la aplicación de la pericia técnica y el intelecto que se tenga.

Desde esta perspectiva puede y debe trabajarse en la inteligencia emocional como algo resultante del esfuerzo personal y no como algo que no se puede cambiar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se planteó esta investigación para conocer la relación entre las distintas variables que generalmente se tienen en cuenta en un proceso de selección, de promoción y definición de competencias.

### Muestra e instrumentos de evaluación

El estudio se llevó a cabo en un total de 60 sujetos cuyas edades estaban comprendidas entre 35 y 55 años de edad.

Para este trabajo solo se van a presentar 3 de los instrumentos que se aplicaron por considerarse representativos en relación con nuestros objetivos:

*El cuestionario de competencias (BIP) de Hosiep y Parchen, (2003).* Permite analizar la forma en que la persona se comportará en determinadas situaciones laborales y personales al tiempo que estima las características de personalidad junto con las competencias. Las dimensiones de que consta el inventario son cuatro: 1) *Motivación laboral*: Orientación a los resultados; Iniciativa para el cambio; Liderazgo; 2) *Comportamiento laboral*: Esmero; Flexibilidad; Orientación hacia la acción; 3) *Habilidades sociales*: Inteligencia social; Sociabilidad; Desarrollo de relaciones; Trabajo en equipo; Influencia y 4) *Es-*

*tructura psíquica*: Estabilidad emocional; Capacidad de trabajo; Seguridad en si mismo y 5) *Otras*: Sensación de control; Competitividad; Movilidad; Orientación al ocio; Distorsión de la imagen.

*Entrevista semiestructurada de Martorell: habilidades básicas imprescindibles (HB-I) y habilidades básicas deseables (HB-D) (2008).* Con él se han realizado dos tipos de evaluación: de 360° y autoevaluación. La primera fue realizada por los jefes de las personas que posteriormente realizaron la autoevaluación.

*Inteligencia Emocional (IE) de Martorell (2005).* Consta de 51 ítems, más 10 de sinceridad, que se agrupan en 5 escalas: *conocimiento de uno mismo, autocontrol, empatía, asertividad y sinceridad.* Instrumento de autoevaluación con dos alternativas de respuesta que hacen referencia a la presencia o ausencia de lo que se indica en cada ítem.

### Análisis

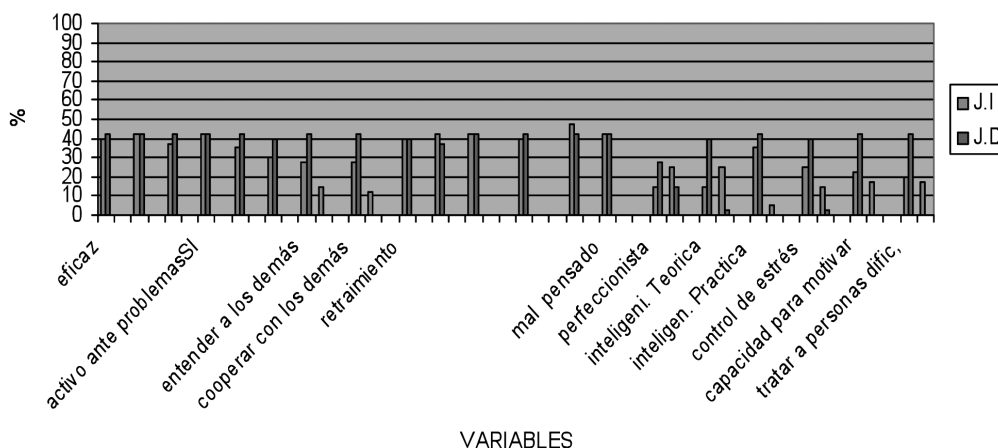
#### 1. Entrevista HB-I y HB-D

Los análisis realizados son descriptivos y correlacionales. En primer lugar se presentan los resultados de la entrevista comparando la versión de la evaluación de 360° y la autoevaluación.

*A. Resultados en la evaluación de 360°.* Fue la primera prueba que se aplicó y fue cumplimentada, respecto al grado de *deseabilidad (D)* e *indispensable (I)* en que cada uno de los sujetos las poseían en función del puesto de trabajo que ocupaban.

El primer grupo de variables eran de tipo demográfico (Gráfica 1): edad, sexo, horario, conoci-

JEFES I/D EN PERSON. Y CONDUCTA



VARIABLES

Gráfica 2. Variables personalidad y conducta: jefes

mientos académicos y experiencia previa. En este caso el porcentaje de respuesta en cada una de las categorías es similar, cuando se pedía el juicio de *indispensable* como cuando se hacía referencia a *deseable*, apareciendo pequeñas diferencias en *horario variable* y *nivel académico*.

En el análisis visual de la gráfica 2 se observa, en líneas generales, como el porcentaje de la categoría de respuesta *indispensable (I)*, es más baja. Sin embargo, el porcentaje de respuesta dadas a las categorías *deseable* se incrementa, salvo en los ítems *hablar poco* y en el *sumiso*.

De forma más detallada los resultados son:  
*Entender a los otros.* Resaltar que en este caso se igualan bastante los porcentajes ante un tema tan importante: el 27,5% dice si mientras que el 15 % dice no.

- *Cooperar con los demás.* Aparece un cierto desacuerdo, además de no considerarlo relevante por una mayoría (dicen si el 27,5%) y han dicho no un 12,5%
- *Perfeccionista.* No parece una característica importante para este grupo ya que sólo dicen si un 15% mientras que un 25% dicen que no es relevante
- *Inteligencia teórica.* Hace referencia al conocimiento que se adquiere a través del estudio y la diferencia, como en el caso anterior es importante si 15% y no 25%
- *Inteligencia practica.* Aquí se incrementa la diferencia entre los porcentajes considerándola más importante por un 35% mientras que sólo un 5% dice no.

- *Control de estrés y capacidad para motivar.* En ambos casos se ha mantenido la diferencia superando en ambos casos el porcentaje de si (25 y 22,5% respectivamente) siendo inferior en la respuesta no (15 y 17 % respectivamente)

- *Trabajar con personas difíciles.* es una habilidad que puede darse y que sin embargo aparecen tendencias opuestas y así si lo eligen el 20% y eligen el no el 17,5%

**B) Resultados en la autoevaluación.** En este caso la muestra estaba formada por los 60 aunque sólo la mitad fueron evaluados por sus jefes. Los resultados respecto a las variables demográficas son los que se presentan en la gráfica 3

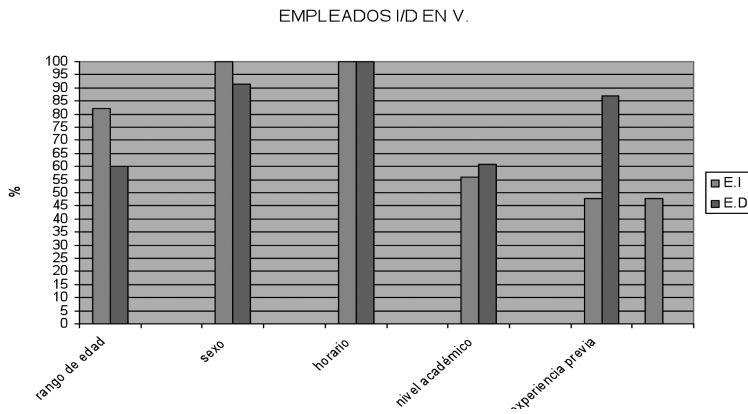
Es importante destacar las diferencias que existe entre el perfil obtenido en la evaluación de 360º y el de autoevaluación como se observa en la gráfica 4.

Respecto a la variable personalidad y conducta en la autoevaluación, los resultados son los que se pueden observar en la gráfica 5

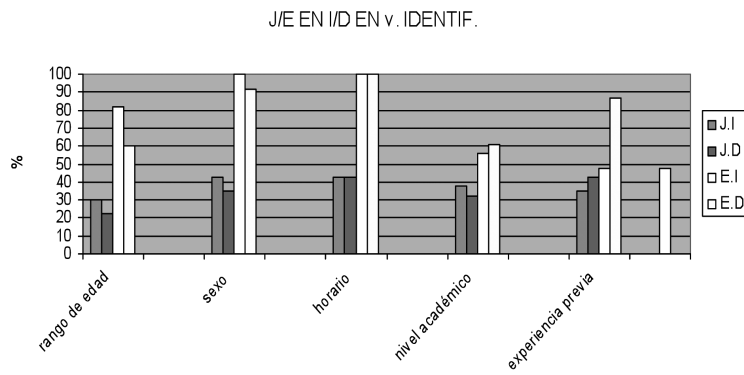
Si comparamos esta gráfica con la de los resultados de los jefes pueden entenderse bien las diferencias que hemos comentado y como la *necesidad* de poseer o no una característica depende de la persona que evalúa. En la grafica 6 se presentan los resultados de los dos tipos de evaluación.

**2. Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP)**

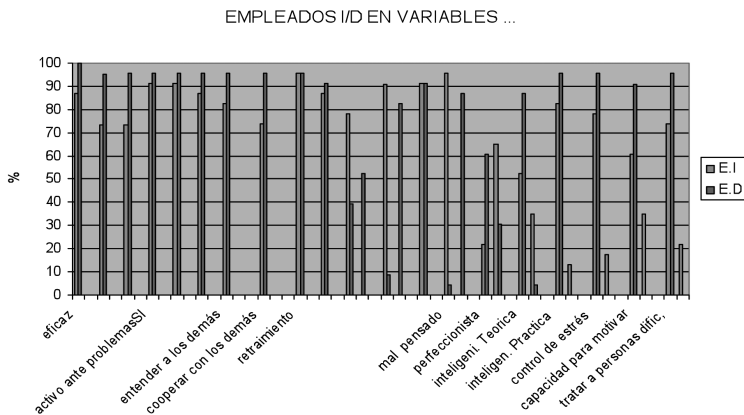
Respondido por un total de 60 sujetos que fueron divididos en función del lugar de procedencia en un



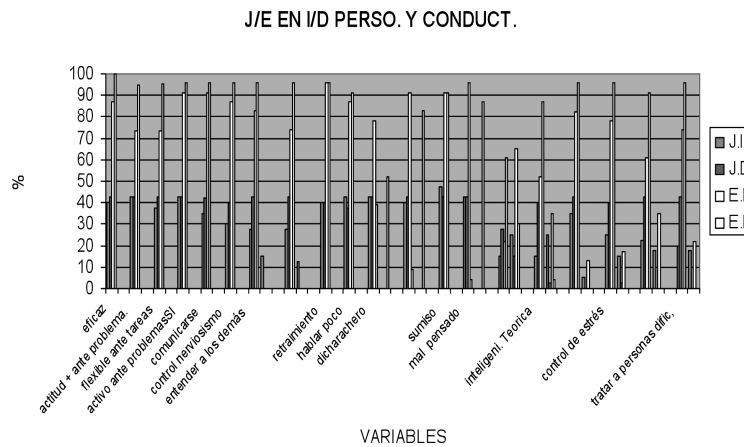
Gráfica 3. Variables identificación en autoevaluación.



Gráfica 4. Variables de identificación en la evaluación de 360° y en autoevaluación.



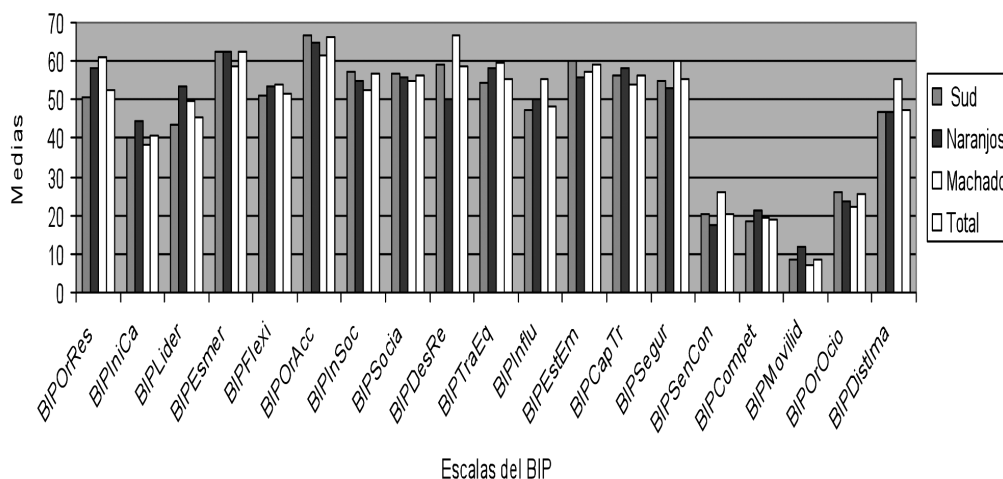
Gráfica 5. Variables de personalidad y conducta en autoevaluación.



Gráfica 6. Resultados de los dos tipos de evaluación.

VARIABLES

Comparación Medias BIP entre centros



Gráfica 7. Resultados del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP).

total de 4 grupos. Los resultados son los que aparecen en la gráfica 7.

Los resultados muestran que tomando siempre como referencia la *media general*, representada con el color rojo, y la *media del grupo total*, color verde tenemos que:

**a. Grupo los Naranjos (azul oscuro).**

- Obtienen puntuaciones más elevadas, en términos absolutos, en las escalas: *Orientación hacia los resultados, Desarrollo de relaciones, Influencia y Sensación de control.*
- Obtienen puntuaciones por encima de la *media general y media del grupo* en : *Liderazgo, Flexibilidad y Trabajo en equipo*
- En el resto de las escalas obtienen puntuaciones por debajo de las *medias general y de grupo*, están en general por debajo de los otros grupos

**b. Grupo Machado (azul claro).**

- Obtienen puntuaciones por encima de ambas medias y del resto de los grupos en las escalas de *Iniciativa para el cambio, Liderazgo y Sensación de Control.*
- Obtienen puntuaciones elevadas en relación con los otros grupos en *Flexibilidad y Capacidad de trabajo.*
- En el resto se mantiene la tónica general salvo en las escalas de: *Desarrollo de relaciones, Estabi-*

*lidad emocional y Competitividad* en las que sus medias son las más bajas.

**c. Grupo Sud (rosa).**

- Obtiene puntuaciones más elevadas en las escalas: *Inteligencia social*
- Obtienen puntuaciones más bajas que las *medias generales y de grupo*, en las escalas: *Liderazgo, Flexibilidad, Trabajo en equipo y Sensación de control.*

Destacar la *media de grupo* que alcanzan en la escala de *Distorsión de la imagen* por encima de la *media de grupo*. Esto es importante en relación con pruebas de personalidad, su contenido evalúa la percepción que las personas tienen de sí mismas en relación con lo que se evalúa en este instrumento. Los sujetos que obtienen puntuaciones elevadas, por lo general, responden pensando en el perfil ideal que ellos deberían tener en relación con el puesto que ocupan o van a ocupar por lo que es importante que el profesional tenga presente *las competencias necesarias para desarrollar bien el puesto de trabajo a cubrir*. Así, puntuaciones elevadas en el conjunto de las escalas junto con puntuaciones elevadas en estas escalas pone de manifiesto la necesidad de comparar con el nivel necesario de las competencias en el puesto de trabajo.

Estos resultados, ponen de manifiesto las diferencias importantes existentes entre grupo, aspecto ha tener en cuenta tanto en la selección como en la

**Cuadro 1. Factorial de las escalas del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP).**

	Factores					
	1	2	3	4	5	6
OrRes	OrRes*	.	.	.	.	.
IniCa	.	.	.	IniCa*	.	.
Lider*	Lider	.	.	Lider	.	.
Esmer*	.	.	.	.	.	Esmer
Flexi*	.	.	.	.	.	- Flexi
OrAcc	.	.	.	.	.	.
InSoc*	- InSoc	.	.	.	.	.
.	- Socia	.	.	.	.	.
Escalas	DesRe*	.	.	.	DesRe	.
.	.	TraEq*	.	TraEq*	.	.
Influ*	Influ	.	.	.	.	.
EstEm*	EstEm	.	.	.	.	.
CapTr*	.	.	.	.	.	.
Segur	.	.	.	.	.	.
.	SenCon*	-SenCo	.	.	.	- SenCo
Movilidad	.	Movili*	.	.	.	.
- OrOcio	.	.	.	.	.	.
Distima*	.	.	- Distima	.	.	.

formación que necesitan de forma específica cada uno de los grupos.

Los resultados del análisis factorial de componentes principales muestran un conjunto de seis factores con varianza igual o superior a 1. Las escalas se agrupan de la forma que se observa en el Cuadro 1.

Se obtiene, en primer lugar, un gran grupo (1) que aúna un 83% de las escalas, incluida la *Distorsión de la Imagen*, que puede servir de control de las demás: *no confundir las características de la persona con las características del puesto de trabajo*. En este grupo se observa la relación que hay entre: *motivación laboral, comportamiento laboral, habilidades sociales y estructura psicológica*. Es decir, se pone de manifiesto la relación entre personalidad y competencias. Por otro lado, aparece un segundo grupo (2) que aúna un 39% de las escalas algunas de ellas se solapan con el grupo 1 aunque con signo contrario. Es un grupo relacionado con la *Orientación hacia los resultados* con *Sensación de control* y *Competitividad* con ausencia de *InSociabilidad* y *Sociabilidad*. Es un factor importante en su interpretación ya que la presencia de unas características no son suficientes cuando faltan otras que son relevantes para el funcionamiento en grupo. Hay un tercer grupo (3) que destaca el signo negativo de la escala de *Sensación de Control*, frente a las escalas de *Trabajo en Equipo*, *Esta-*

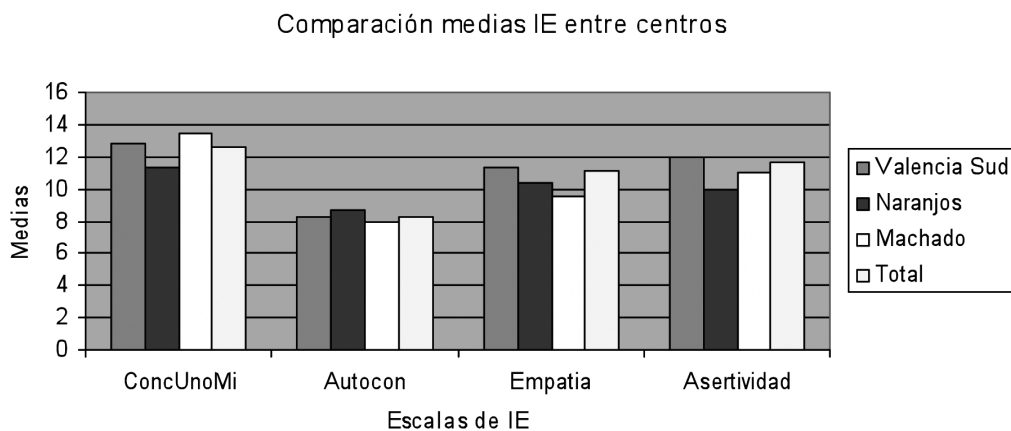
*bilidad emocional* y *Movilidad* con signo positivo; como en el caso anterior en el que puntuaciones elevadas en estas tres últimas escalas supondría ausencia de *Sensación de Control*. Con respecto al cuarto grupo (4) están con signo positivo las escalas *Iniciativa para el cambio* y *Liderazgo* y con sentido negativo la escala *Distorsión de la imagen*. Agrupación lógica con lo que se evalúa en las dos primeras escalas. Se observa que el grupo quinto (5) sólo agrupa dos escalas y en sentido positivo que son: *Desarrollo de Relaciones* y la de *Trabajo en Equipo*. Por último en grupo sexto (6) consta de tres escalas dos con signo positivo, *Esmero* y *Competencia* y una con signo negativo que es *Sensación de Control*.

Estos resultados son importantes y totalmente relacionados con el puesto de trabajo que se quiera definir.

### 3. Cuestionario de inteligencia emocional (IE) de Martorell (2005)

Respondido por el mismo número de sujetos que el anterior manteniéndose en el mismo grupo para poderlos comparar. En la gráfica 8 se muestran los resultados de cada uno de ellos.

Existen diferencias entre grupo, la variabilidad es menor pero hay que señalar que la puntuación del grupo 3 en la escala de *conocimiento de uno mismo* es más elevada en la escala de *conocimiento de*



Gráfica 8. Resultados del Cuestionario de inteligencia emocional (IE).

uno mismo y más bajas en *autocontrol* y *empatía*. El grupo 1 obtiene puntuaciones más elevadas en las escalas de *empatía* y *asertividad*. El grupo 2 no destaca en ninguna de las escalas obteniendo puntuaciones más homogéneas respecto a los otros dos grupos en todas las escalas.

### Conclusiones

Los instrumentos utilizados han puesto de manifiesto aspectos importantes a tener en cuenta para un buen funcionamiento y consecución de los objetivos:

- Respecto al *HB-I* y el *H B-D* señalar que es sensible a la hora de estimar las características demográficas, de personalidad y conducta que son importantes para cada uno de los puestos evaluados. Pone de manifiesto la diferencia en la percepción de los *indispensable* y de los aspecto *deseables* en cada una de las características en los tipos de evaluación
- Respecto al *BIP* destaca la diferencia importante que existe entre los tres grupos que tenía un lugar de procedencia distintos resultados más importante que el puesto de trabajo que se está desempeñando.

Por ultimo, señalar que las variables evaluadas con el *IE* también ha demostrado su capacidad de discriminación en función del grupo de pertenencia.

### Referencias

Collison, C. y Parcell G. (2003). *La Gestión del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Ibérica SA.

Edvinsson, L y Malone, M.S. (1999). *El capital intelectual*. Barcelona. España:

Edvinsson, L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range*. Gestión 2000.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford. *Planning*, 30-3, 366-373. University Press.

Ward A. (2001). Fostering Learning Communities. *Work Frontiers International*. En Collison, C. y Parcell G. (2003). *La Gestión del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Ibérica SA.



## Cuando el estrés no es superado: el papel de la regulación de las emociones y la personalidad

José M. Mestre  
Rocío Guil  
Consuelo López-Fernández  
Juan M. Picardo  
Silvia Bellido Vera  
*Universidad de Cádiz*

### Resumen

El estrés está asociado a las experiencias vividas en diferentes ámbitos de la vida como las relaciones humanas, la salud, en el entorno laboral o en la forma en cómo vivimos. Para enfrentarnos al estrés utilizamos diferentes estrategias para regular las emociones vinculadas a los procesos estresantes. Con el objetivo de averiguar cuáles son las estrategias que nos permiten avanzar positivamente en el manejo del estrés y cuáles no. Se realizó un estudio con un total de 382 estudiantes universitarios donde se utilizó la Escala de Apreciación del Estrés (EAE; Fernández-Seara y Mielgo, 1992), junto con dos recientes escalas diseñadas para evaluar las estrategias cognitivas de regulación emocional (coping): El CERQ (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2002) y el RESE (Caprara et al, 2008), y como variable control la personalidad (BFQ, Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1995). Los resultados señalan qué estrategias no nos permiten progresar en la percepción del estrés vivido, especialmente la autoinculpación, la rumiación y el catastrofismo. Asimismo, la aceptación y el centrarse en lo positivo ayudan a superarlas. La expresión de emociones negativas ayuda a percibir una salud mejor que si no se expresara pero tiene como consecuencia una percepción mayor de estrés en situaciones de interacción social.

### Palabras clave

Regulación Emocional, Personalidad, Estrés

### When it's difficult to manage our stress: the role of emotional regulation and personality

### Abstract

Stress is associated with experiences in various fields of life and human relationships, such as health,

workplace or life style. People use different emotion regulation strategies to face emotions related to stressful processes. This paper tries to ascertain the strategies that allow us to make positive progress in successfully managing stress. It also seeks to define the strategies for keeping stress under control. The study consisted of 382 undergraduates who filled out a Scale for Assessment of Stress (EAE, Fernández-Seara and Mielgo, 1992), and two recent scales designed to assess cognitive emotion regulation strategies (coping): The Cerq (Garnefski, Kraaij and Spinhoven, 2002) and RESE (Caprara et al, 2008) and personality (BFQ, Caprara, and Borgogni Barbaranelli, 1995). The results show which strategies do not allow us to progress in the perception of experienced stress, especially self-blame, rumination and catastrophizing. Also, acceptance and focus on the positive helps to overcome them. The expression of negative emotions helps us to better perceive self-health but when negative emotions are not expressed the perception of stress in social interaction situations is lower.

### Keywords

Emotional Regulation, Personality, Stress

### Introducción

El estrés sigue siendo uno de los aspectos que más puede afectar negativamente en nuestro bienestar biopsicosocial. Como señalaba Lazarus (1966; 2000), son muchos los ámbitos donde el estrés puede presentarse tales como en la vida laboral, en las relaciones intra e interpersonales, en la salud y en nuestros estilos de vida. A lo largo del ciclo vital de cada persona ocurren abundantes experiencias que desencadenan el estrés, la ansiedad, el nerviosismo o la tensión. Sin embargo, no todos los agentes estresantes terminan produciendo sus efectos a todas las personas, ni tampoco de la misma forma. Más bien, la respuesta diferencial al estrés depende de la capacidad de afrontamiento de los sujetos y de su propia forma de ejercer la regulación de estas sensaciones fisiológicas, cognitivas o conductuales que conlleva el estrés.

Continuando con el argumento, ya algunos trabajos clásicos pusieron de manifiesto que nuestra forma de valorar las situaciones, las diferentes formas de afrontarlos y la forma de reajustarnos o regularnos ante las situaciones estresantes pueden mantenernos en el estrés o bien pueden ayudarnos a su-

perarlo (Frankenhaeser, 1980; Holmes y Rahe, 1967; Horowitz, 1976 y Lazarus, 2000).

Recientemente, se viene trabajando en cómo las estrategias de regulación cognitiva podrían estar implicadas en la superación o no de aspectos emocionales negativos como puede ser el que nos preocupa aquí: la ansiedad y el estrés. Especialmente, esto ocurre con el desarrollo de algunos nuevos instrumentos de medida como el CERQ, un cuestionario de estrategias de regulación cognitiva de las emociones (Garnefski, Kraaij, y Spinhoven; 2002; validada para muestra española por Domínguez, Lasaristua, Amor, y Holgado; 2010) o el RESE, una escala que mide la percepción de autoeficacia de regulación de las emociones (Caprara et al., 2008). Ambas pruebas han mostrado su utilidad para ver qué estrategias de afrontamiento, o regulación cognitiva de las emociones, son válidas en situaciones en las que se les pide al sujeto que informen de su nivel de ansiedad y/o estrés.

Sin embargo, los estudios con estas pruebas no contemplan criterios temporales sobre la ansiedad o el estrés percibido. Dicho de otra manera, no conocemos qué estrategias mantienen a los sujetos en su situación de ansiedad o estrés por el uso de una poco eficaz; o por ejemplo, no informan de si una situación estresante fue superada por el sujeto y qué estrategia fue seguida. Pero sí informan de qué estrategia está más relacionada, positiva o negativamente, con indicadores de ansiedad y/o estrés percibidos por el sujeto.

Así por ejemplo con el CERQ, y en muestras españolas, Domínguez et al. (2010) encontraron que algunas estrategias de regulación emocional están estrechamente relacionadas con los procesos de autopercepción del estrés, como es la percepción de síntomas depresivos (medida con el BDI<sup>2</sup>) y con la percepción del grado de ansiedad (medida con el STAIR<sup>3</sup>). Entre las estrategias de regulación emocional negativas con más influencia en la depresión percibida encontraron la tendencia a culparse así mismo (autoinculpación) [ $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ] y la tendencia a pensar en lo peor (catastrofismo) [ $r = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ]. Estas mismas estrategias parecen estar también muy vinculadas al grado de percepción de la ansiedad [ $r = 0,40$ ,  $p < 0,01$  para autoinculpación y  $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ , para catastrofismo]. Por otra parte, la estrategia más protectora a la hora de regular las emociones negativas asociadas a la depresión y a la ansiedad fue la tendencia a la reevaluación positiva de

las situaciones negativas vividas. El trabajo de Domínguez et al (2010) mostró que dicha estrategia se asocia negativamente con la depresión [ $r = -0,37$ ;  $p < 0,01$ ] y con los síntomas de ansiedad percibida [ $r = -0,42$ ,  $p < 0,01$ ].

Con el RESE, Caprara et al (2008) desarrollaron un estudio multicultural, con una muestra total de 2470 sujetos. Con el objeto de validar predictivamente la prueba usaron entre otros criterios, indicadores medidos de ansiedad y estrés. Sus 3 subescalas de percepción de la autoeficacia (para manejar el estrés, la ira/irritabilidad y la expresión del afecto positivo) mostraron relaciones significativas y negativas ( $r = -0,44$ ,  $-0,34$  y  $-0,25$ , respectivamente y  $p < 0,01$  en cada caso) con el indicador de ansiedad y depresión. Es decir, una mayor percepción de la autoeficacia para manejar el estrés, la irritabilidad y expresar el afecto positivo tiende a relacionarse con una menor sintomatología en la ansiedad y el estrés.

Estos trabajos, sin duda, nos aclaran qué estrategias de regulación cognitiva de la emoción se relacionan con indicadores de ansiedad y estrés. Pero dichos indicadores o criterios carecen de información sobre qué estrategias ayudaron en el pasado a superar los malos momentos y cuáles no ayudaron. Así como también una visión de qué acontecimientos estresantes aún siguen afectando a pesar del uso de estrategias efectivas.

El objetivo del presente trabajo es ser capaces de discriminar las estrategias que nos mantienen nuestra percepción de estrés (situaciones que nos siguen afectando) de aquellas que nos ayudan a superar las situaciones estresantes. Afortunadamente, la psicometría española tiene un instrumento de evaluación de la apreciación del estrés que informa tanto de los aspectos estresantes superados como de los que aún afectan (el EAE), que veremos más adelante. La cuestión es por tanto, qué aspectos del estrés superado y actual están relacionados con las estrategias de regulación cognitiva de las emociones; y si además en ello influye la personalidad.<sup>4</sup>

## Método

### Participantes

Para este trabajo se contó con la participación de 382 alumnos de la Universidad de Cádiz (74,1% mujeres) con una edad media de 25,98 y una D.T. de 7,60. El mayor porcentaje de alumnado (68%) fue reclutado de la Licenciatura de Psicopedagogía, ver-

sión virtual-semipresencial, con un mayor rango de edad, problemática laboral y personal; ya que suelen ser profesores que están completando su segundo ciclo de formación universitaria.

### *Instrumentos de medida*

#### *Escala de Apreciación del Estrés*

El EAE (Fernández-Seara y Mielgo, 1992), es una de las pocas escalas sobre el estrés que diferencia entre la intensidad percibida por un acontecimiento estresante y si dicho acontecimiento aún afecta o bien ya no afecta apenas. Esta escala, en la versión *General del Estrés*, tiene como objetivo ver la incidencia de los distintos acontecimientos estresantes que cada persona ha tenido a lo largo de su vida. El sujeto debe indicar si una situación le afectó o no. En caso afirmativo indica la intensidad entre un valor de 0 (“apenas me afectó”) a 3 (“me afecta o afectó mucho”). Finalmente, debe indicar si dicho ítem le afecta aún (debe señalar la columna ‘A’) o bien indicar si apenas le afecta ya o bien ya considera haberlo superado (señalando la ‘P’). La escala consta de 53 ítems (eliminamos el 53 por su escaso impacto actual “sobre el servicio militar”). Se desarrollan para este trabajo en 4 subescalas que se repiten en dos ocasiones: una para la intensidad de los acontecimientos que aún afectan sobre la *salud aún afecta* ( $\alpha = 0,698$ ) y los mismos ítems para cuando son elegidos que no afectan actualmente y que anteriormente sí lo hacían *salud ya no afecta* ( $\alpha = 0,661$ ). Siguiendo la misma dinámica, las otras tres serían: *Relaciones humanas afecta* ( $\alpha = 0,696$ ) y *Relaciones humanas no afecta* ( $\alpha = 0,696$ ); *Estilo de vida* ( $\alpha = 0,642$ ) y *estilo de vida no afecta* ( $\alpha = 0,696$ ); y *vida laboral afecta* ( $\alpha = 0,708$ ) y *vida laboral no afecta* ( $\alpha = 0,636$ ). La fiabilidad aquí indicada es la encontrada en esta muestra.

#### *Regulatory emotional self-efficacy*

El RESE (autoeficacia de regulación emocional, Caprara et al, 2008). El participante contesta sobre en qué medida dicho ítem representa la estrategia de regulación del sujeto, de 12 ítems, entre 1 ‘no bien del todo’ a 5 ‘muy bien’. Esta escala, en su versión final, incluye tres subescalas: “POSrese” *expresar el afecto positivo* ( $\alpha = 0,704$ ), “DESrese” *expresar las emociones negativas* ( $\alpha = 0,772$ ) y “MANrese” *manejo de las emociones negativas, especialmente la ira* ( $\alpha = 0,689$ ). La fiabilidad es la encontrada para esta muestra y no la descrita por Caprara et al. (2008), más elevada que en la nuestra.

#### *CERQ –Cognitive Emotion regulation Questionnaire*

El CERQ o cuestionario de regulación cognitiva de emoción (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2002). Este instrumento es un cuestionario que mide las estrategias de afrontamiento de regulación cognitiva de las emociones en adultos. En otras palabras con la ayuda de CERQ podemos evaluar lo que la gente piensa después de haber tenido una experiencia negativa traumática o estresante. El CERQ consta de 36 ítems que se divide en 9 subescalas: *Autoinculpación* ( $\alpha = 0,642$ ); 2. *Aceptación* ( $\alpha = 0,591$ ); 3. *Rumiación* ( $\alpha = 0,647$ ); 4. *Centrarse en lo positivo* ( $\alpha = 0,8$ ); 5. *Centrarse en planificación* ( $\alpha = 0,727$ ); 6. *Reevaluación positiva* ( $\alpha = 0,741$ ); 7. *Puesta en perspectiva* ( $\alpha = 0,676$ ); 8. *Catastrofismo* ( $\alpha = 0,666$ ) y 9. *Culpar a otros* ( $\alpha = 0,717$ ). Toda la fiabilidad descrita es la encontrada en esta muestra, si bien están en línea en mayor o menor medida que las encontradas por Domínguez et al. (2010).

#### *Personalidad*

Utilizada para este trabajo como variable control. El BFQ (Big Five Questionnaire; Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1995): Es una prueba de personalidad basada en el modelo de los cinco grandes. Está compuesta por 132 ítems, que se valoran gradualmente de 1 a 5 en función del grado de acuerdo de cada sentencia, entre “completamente falso para mí” y “completamente verdadero para mí”. La prueba puede dar 10 subescalas de factores de personalidad que pueden agruparse a su vez en los 5 grandes *energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y apertura mental*. Para este estudio, respectivamente para cada uno de los 5 grandes factores mencionados obtuvimos una fiabilidad de (0,73; 0,72; 0,81; 0,81 y 0,82).

#### *Análisis de los resultados*

El primer resultado que aportamos son las correlaciones directas entre las dos medidas percibidas de regulación cognitiva de las emociones CERQ y RESE junto con los ocho valores del EAE (4 para ámbitos de estrés que aún afectan y 4 para las mismas situaciones que ya no afectan) sobre salud, relaciones humanas, estilos de vida y vida o entorno laboral (ver tabla 1).

Lo primero que capta la atención es que algunas de las estrategias consideradas no positivas sí obtuvieron correlaciones significativas. Especialmente en situaciones que el sujeto sigue percibiendo que

**Tabla 1. Matriz de Correlaciones entre las escalas de estrés (A; afecta aún; P; pasado o superado) y las estrategias de regulación emocional del CERQ y del RESE.**

EAE (A: aún afecta; P: superado)	1 CERQ	2 CERQ	3 CERQ	4 CERQ	5 CERQ	6 CERQ	7 CERQ	8 CERQ	9 CERQ	10 RESE	11 RESE	12 RESE
SALUD A	,037	-,132*	,093	-,007	-,080	-,052	-,115	,128	-,024	,099	-,137*	-,149*
ESTILOS VIDA A	,153*	,086	,225**	-,004	,015	-,019	,043	,170**	,021	,033	-,195**	-,107
RELACIONES HUMANAS A	,030	-,010	,222**	-,029	-,039	-,020	,001	,140*	-,061	,079	-,170**	-,089
LABORAL A	,188**	,087	,216**	-,149*	-,007	-,033	-,059	,218**	-,035	,040	-,289**	-,248**
SALUD P	-,019	-,012	,041	,025	,162*	,166*	,058	-,045	-,001	,125	,002	,037
ESTILO VIDA P	,075	-,004	-,057	,072	,059	,038	-,057	-,054	-,002	,053	,021	,087
RELACIONES HUMANAS P	,085	-,042	,030	-,050	,112	,012	-,026	-,021	,000	,066	-,019	,091
LABORAL P	,000	-,065	-,039	,149*	,031	-,001	-,041	-,043	,042	,073	,072	,095

ESCALAS CERQ: 1. Autoinculpación; 2. Aceptación; 3. Rumiación; 4. Centrarse en lo positivo; 5. Centrarse en planificación; 6. Reevaluación positiva; 7. Puesta en perspectiva; 8. Catastrofismo y 9. Culpar a otros. En negrilla las relaciones significativas

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level 2-tailed.

\* Correlation is significant at the 0.05 level 2-tailed.

le afecta. Sin embargo, estas relaciones no ocurren en buena parte de las estrategias tradicionalmente consideradas más positivas o adaptativas.

Así, a mayor tendencia de los sujetos a *autoinculparse* mayor será su percepción de que la forma de vida que lleva o los problemas laborales aún le siguen afectando. También se observa que los sujetos que tienden a *aceptar y asumir* su experiencia estresante tienden a percibir menos intensos las situaciones actuales relacionadas con la salud.

Una vez más, tanto la *rumiación* como la tendencia por el *catastrofismo* (percepción terrible de las situaciones estresantes) son factores que intensifican la percepción estresante en varios de los ámbitos de la vida de una persona salvo, en este estudio, en la percepción que la salud es percibida aún estresante; el resto: relaciones humanas, vida laboral y estilos de vida tienden a ser considerados más estresantes cuando optamos por ser reiterativos o por centrarnos en la situación trágica de lo que pasó.

Por otra parte, a mayor percepción o autoeficacia del sujeto a centrarse en lo positivo de una situación menor percepción de estrés laboral parece seguir afectándole. Además, según los resultados con el RESE, expresar las emociones negativas sólo parece beneficiar la percepción del estrés actual por motivos de salud pero, sin embargo, parece estar directamente relacionado con una mayor intensidad de estrés percibido en los otros 3 ámbitos (laboral, estilo de vida o las relaciones con los demás). De forma parecida, la tendencia de los sujetos a regular la ira o el enfado les ayudan a percibir un me-

nor estrés actual relacionado con la salud y, en este caso también, con una menor tendencia a dejarse afectar actualmente por sus contingencias laborales.

La personalidad también puede ser en estos casos un factor que predisponga a los sujetos a percibir el estrés de forma diferencial. Para ello, la tabla 2 muestra las correlaciones entre los 5 grandes factores y las 8 subescalas del EAE.

La forma en que las personas no consiguen que las situaciones estresantes sean superadas se ven afectadas por la forma en que se perciben emocionalmente inestables (dimensión de neuroticismo). Sin embargo, las personas con apertura mental (la tendencia a estar abierto a la intelectualidad) les pueden ayudar a percibir que las situaciones estresantes relacionadas con el estilo de vida se perciban mejor superadas.

Los posteriores análisis de regresión mantuvieron las relaciones significativas, incluyendo el rasgo neuroticismo o estabilidad emocional. Si bien dado el tipo de medida utilizada para el criterio de ansiedad se optó por no utilizar medidas como el MSCEIT (tarea cognitiva) o de inteligencia, siguiendo las indicaciones ya señaladas por Mestre y Guil (2006), estos resultados son una incipiente línea de trabajo encaminada a estudiar qué estrategias de regulación cognitiva de las emociones pueden ayudar a las personas a superar sus situaciones complicadas a lo largo de la vida. Además el hecho de que haya un elevado porcentaje de mujeres en este trabajo no nos ha permitido ver claramente qué diferencias puede haber entre uno y otro género.

**Tabla 2. Matriz de Correlaciones entre las escalas de estrés (A; afecta aún; P; pasado o superado) y los cinco rasgos de personalidad del BFO.**

EAE (A: aún afecta; P: superado)	Extraversión	Afabilidad	Consciencia	Estabilidad Emocional	Apertura Mental
SALUD A	,074	,003	-,012	-,219**	,051
ESTILOS VIDA A	,036	,017	,033	-,247**	,059
RELACIONES HUMANAS A	,082	,075	,070	-,253**	,117
LABORAL A	,062	-,029	,081	-,250**	,047
SALUD P	,045	-,051	,082	,009	,058
ESTILO VIDA P	,044	-,036	,046	,082	,184**
RELACIONES HUMANAS P	,020	,072	,048	,037	,126
LABORAL P	-,014	-,017	,027	,041	,046

En negrilla las relaciones significativas. \*\* Correlation is significant at the 0.01 level 2-tailed. \* Correlation is significant at the 0.05 level 2-tailed.

### Conclusiones

No es difícil seguir una lógica intuitiva sobre por qué hay personas que siguen manteniendo una percepción estresante sobre los acontecimientos vitales de ellas mismas y no pasan página. Porque desde un enfoque de la psicología positiva, es más difícil explicar con nuestros datos qué hace a los sujetos superar sus situaciones estresantes que cuando no los superan. Así, parece que el prestar una atención excesiva sobre los problemas no ayuda a superar la situación sino a mantenerlo como vivimos por la relación significativa y directa entre rumiación y catastrofismo del CERQ con las subescalas percibidas de estrés actual.

En el mismo sentido, la tendencia a la autoinculpación también parece mantenernos en el estrés percibido. Sin embargo, pensar en los aspectos positivos de una experiencia y en la tendencia a aceptar las cosas sufridas nos ayudan a superar los estados ansiosos y estresantes.

Los resultados del RESE pueden ser interpretados en la línea de que es mejor para la salud expresar las emociones que suprimirlas (algo bastante señalado por Salovey, 2001). Sin embargo, la falta de control de emociones como la ira, el enfado o el estrés no nos hace sentirnos populares en situaciones de interacción social. Así desde el punto de vista de la salud suprimir las emociones nos afecta más que expresarlas, pero el coste sufrido podría ser un mayor rechazo social.

No tenemos, aún, una forma clara de explicar por qué una persona deja de percibir estresantes una situación, entre otras razones porque se tiende a “olvidar”, en palabras de Lazarus (2000), las malas experiencias con las emociones existenciales

(ansiedad, miedo, ira, estrés,...) pero sí parece que enfrentarnos (coping) a las situaciones que nos proporcionan estrés es un camino que nos lleva a aprender cómo superarlas.

Como señala Mestre, Comunian y Comunian (2007), el sufrimiento es parte del camino hacia la sabiduría emocional y la regulación de las situaciones estresantes pasa por la aceptación de las cosas, obtener una visión positiva de las experiencias negativas y, sobre todo, no quedarnos anclados en la situación “en sí misma”.

Como el profesor Jesús Palacios nos enseñó en una ocasión con un acertado proverbio ruso “vive en tu pasado y perderás un ojo, olvida tu pasado y perderás los dos”, vivir y vivenciar las malas experiencias, incluso después de un prolongado tiempo desde la situación vivida, nos mantienen en la memoria a corto plazo la experiencia subjetiva del proceso emocional negativo. Esta vivencia lleva a las personas a no poder superar su propio estrés, e incluso a mantenerse resentidos, frustrados o enfadados. Pero, aún así es peor si olvidamos estas experiencias, porque correríamos el riesgo de volver a vivirlas. Y nos convierte en personas que no hemos sabido aprovechar el “aprendizaje” que el sufrimiento conlleva; y optimizar la experiencia nueva adquirida hacia una mayor capacidad para regular eventos estresantes futuros.

### Notes

Este trabajo ha sido realizado gracias a la subvención del Ministerio de Ciencia e Innovación/ Plan Nacional de I+D Convocatoria del 2006-2009. Referencia: Sej2006-04941/EDUC

El Inventario de Depresión de Beck (Beck Depression Inventory, BDI) (Beck y Steer, 1993, la más actualizada) fue ideado para evaluar la gravedad (intensidad sintomática) de la depresión, conteniendo cada ítem varias frases autoevaluativas. Esta versión fue adaptada al castellano y validada por Conde y cols (1976).

STAI-R. Conocida prueba de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970). En concreto, esta prueba es la segunda parte evalúa la propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras.

Si bien la personalidad es utilizada en este trabajo más como un factor de control que como un factor predictor.

## Bibliografía

- Beck, A.T. y Steer, R.A. (1993). *Beck Depression Inventory. Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. & Borgogni, L. (1995). *BFQ. Questionnaire "Big Five"*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C. y Tramontano, C. (2008). Assessing Regulatory Emotional Self-Efficacy in Three Countries. *Psychological Assessment*, 20(3), 227-237.
- Conde, V., Esteban, T. y Useros, E. (1976). Revisión crítica de la adaptación castellana del Cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31, 469-497.
- Domínguez, F.J., Lasa-Aristu, A., Amor, P.J. y Holgado, F.P. (2010). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). Psychometric properties of the Spanish version. Enviado para publicación.
- Fernández Seara, J.L. y Mielgo, N. (1992), *Escalas de Apreciación del Estrés*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frankenhaeuser, M. (1980), Psychological aspects of life stress. En S. Levine y H. Ursin (eds.), *Coping and Health*. Nueva York: Plenum Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, Ph. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC
- Holmes, T.H. y Rahe, R. H. (1967), *Stress life events. Their nature and effects*. Nueva York: Wiley.
- Horowitz, M.J. (1976), *Stress response syndromes*. Nueva York: Jason Aronson.
- Lazarus, R. S. (1966), *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000), *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). New York: Psychology Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., and Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

## Affective characteristics of urban aspiring leaders

Janet Patti

*Hunter College of the City of New York*

María Trinidad Sánchez-Núñez

*Universidad de Castilla La Mancha, Spain*

Pablo Fernández-Berrocal

*Universidad de Málaga, Spain*

### Características afectivas de aspirantes a líderes urbanos

#### Resumen

La literatura describe a los líderes eficaces a grandes rasgos, y son pocas las ocasiones en las que se ha intentado evaluar la eficacia del liderazgo (Wallace Foundation, 2009). El desarrollo del liderazgo suscita una preocupación particular en el ámbito del aprendizaje socio-emocional. Las escuelas de mayor prestigio basadas en el aprendizaje académico y socio-emocional (SEL, por sus siglas en inglés) requieren de directores académicos que no sólo apoyen la implantación efectiva de habilidades y estrategias prosociales en la cultura y el ambiente escolar, sino que también diseñen el núcleo concreto de habilidades que integran el núcleo del curriculum que se forjan los estudiantes en sus escuelas y que inspiran a otros a hacer lo mismo. Este documento expone la tipología de características afectivas de aspirantes a líderes urbanos tras la inserción en un programa de liderazgo educacional. Describe diversas características afectivas, como la personalidad, el locus de control y la salud mental autoinformada de 57 aspirantes a líderes de tres universidades de la ciudad de Nueva York. Recoge resultados de inteligencia emocional basados en tres medidas distintas aplicadas a 32 de estos aspirantes a líderes. Los resultados exponen al prototipo de aspirante a líder como una persona responsable, que inspira confianza, afectuosa, abierta a nuevas experiencias y entusiasta, con buena salud mental y la sensación de controlar su vida. La idea que este líder y los observadores externos tienen acerca de sus habilidades emocionales es muy positiva, superior a la real.

#### Palabras clave

Inteligencia Emocional; Características Afectivas; Liderazgo Educacional; Programa Educacional.

#### Abstract

The literature describes effective leaders in broad strokes and assessment attempts to measure leadership effectiveness are limited (Wallace Foundation, 2009). Leadership development is a particular concern to the field of social and emotional learning. The most successful social, emotional and academic based (SEL) schools require school administrators who not only support effective implementation of pro-social skills and strategies into the culture and climate of the school, but who also model the very set of skills that are at the focus of the curriculum that young people receive in their schools and inspire others to do the same. This paper reports the typology of affective characteristics of urban aspiring leaders upon entry to an educational leadership program. It describes several affective characteristics such as personality, locus of control and self reported mental health of 57 aspiring leaders from three universities in New York City. It includes results of emotional intelligence based on three distinct measures for 32 of these aspiring leaders. The results show an aspiring leaders sample is responsible, confident, affectionate, open to new experiences and enthusiastic, with a good mental health and the perception of internal control about their lives. The perception that they and outside observers have on their emotional abilities is very positive, exceeding the actual performance.

#### Keywords

Emotional Intelligence; Affective Characteristics; Educational Leadership; Educational Program.

#### Introduction

During the past twenty years, the study of emotional intelligence has experienced great growth both in terms of the number of empirical research studies as well as in the development of its theoretical base. Many studies have looked at the relationship between emotional intelligence in the corporate work place and effective performance and job-related outcomes (Consortium for Research in Emotional Intelligence). Within the broad field of educational leadership, however, we know little about the most essential affective skill base needed for leadership (Cox, 2006; Dar-

ling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Orr, 2010). We know less about how to teach these skills and competencies to aspiring and veteran leaders. Corporate leadership development programs use a variety of affective and reflective strategies to develop and strengthen leadership skills (Boyatzis, & Saatscioglu, 2008). What is lacking is a body of literature that explores the relationship between the characteristics of effective school administrators, successful schools and, ultimately, student achievement. This missing piece of the equation would inform educational leadership faculty as to which skills and competencies, when developed, best prepare aspiring administrators who are capable of leading successful SEL-based schools. This paper reflects the work of one educational leadership program, The Hunter College Administration and Supervision Program (ADSUP), is an aspiring leaders' program that integrates affective skill development into course development. Faculty members have been exploring which skills and competencies can predict successful leadership performance in schools, so as to, develop these skills. Faculty members have chosen the theoretical base of emotional intelligence (EI) to guide this pursuit, as the skills and competencies of emotional intelligence have been noted to predict leadership performance and to develop leaders (Boyatzis & Ratti, 2009, Boyatzis, Stubbs & Taylor, 2002). These affective skills and competencies are also in alignment with our knowledge of the important role that school leadership plays in integrating social and emotional learning in schools (Patti & Tobin, 1996; Lantieri & Patti, 2006, CASEL). The study incorporates the use of assessment measures derived from the two constructs for understanding EI: mixed models and ability/skill-based models (Cobb & Mayer, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

By using both of these perspectives we hope to achieve greater understanding of EI and its relationship to other leadership variables. It follows, then, that we consider all cited models to be complementary as they possess much in common (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Salovey & Mayer, 1990) and the existence of this explicatory models should not be perceived as theoretical weakness but as an indication of the conceptual wealth and breadth of the discipline's notions on the issue (emotional intelligence).

Myriad studies recognize the importance of the leader to successful schools and ultimately student achievement but few are able to isolate the distinct characteristics of the leaders that account for

these differences. The aim of our study is to identify the typology of characteristics of prospective school leaders.

## Method

### Sample

Our population sample was originally composed of 57 matriculated aspiring leaders of three college of New York City University: Hunter College, Queen's College and St. John's University. Unfortunately, we were unable to continue studying the control groups, after initial data collection. Therefore, only some of the data presented reflects the larger sample of 57 students.

This sample was composed of 13 men y 44 women between 23 and 51 years ( $M = 33$ ,  $SD = 6.40$ ). 47% of the participants are single and 53% are married or living with a partner 54% of the participants are Caucasian and the rest are as follows: Latino 15%, African American 9%, Asian 8%, Black American 7% and mixed races including: African American/Caribbean, 1% Irish/West Indian, 1% Asian/Latino. 82% of the aspiring leaders have high or very high motivation for studying in this field and 88% consider this preparation as vital to their future employment.

The majority of our findings reflect a smaller sample of 32 aspiring leaders who are currently enrolled in the Hunter College University Administration and Supervision Program (ADSUP). This sample consisted of 10 men y 22 women between the ages of 26 and 63 years of age ( $M = 32.74$ ,  $SD = 7.46$ ). 60% of the participants are Caucasian and the rest were distributed among Latino, 12%, African Americans 12%, Asian 3%, Black American 9% and mixed classifications such as Irish/West Indian, 3%.

### Procedure and Instruments

Participants completed a series of questionnaires that are briefly described in the following. Additional information is provided in the following sections when findings related to the respective instruments are reported.

*(BFI) The Big Five Inventory—Versions 44 (1991) Versions 4a and 54 (John, Donahue, & Kentle, 1991).* This scale includes 44 items and assesses five components of personality: extraversion (E), agreeableness (A), conscientiousness (C), neuroticism (N) and openness to experience (O).



*The Spheres of Control scale (Paulhus & Van Selst, 1990).*

The 30 item scale assesses three components of perceived control: Personal control (PC), Interpersonal control (IC), and Sociopolitical control (SPC).

*(CES-D) The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: A self-report depression scale (Radloff, 1977).*

The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale includes 20 items comprising six scales reflecting major dimensions of depression: depressed mood, feelings of guilt and worthlessness, feelings of helplessness and hopelessness, psychomotor retardation, loss of appetite, and sleep disturbance.

*TMMS-30 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Pal-fai, 1995).*

The Trait meta-mood scale was designed to assess how people reflect upon their moods, and conceived thus an index of perceived emotional intelligence. The scale has three factors that provide three subscale scores: attention to feelings (relating to monitoring emotions); clarity of feelings (relating to the ability to discriminate between emotions); and mood repair (relating to the ability to regulate unpleasant moods or maintain pleasant moods) and a total index. We used the well-validated shorter version of the TMMS-48.

*MSCEIT v2 (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).*

Designed to measure the four branches of the ability model of Mayer and Salovey, (1993, 1997). The MSCEIT v2 is a performance test of emotional intelligence with 141 ítems. A performance test provides an estimate of a person's ability by having them

solve problems. The test asks you to solve problems about emotions, or problems that require the use of emotion. The MSCEIT yields a total emotional intelligence score as well as two area scores (Experiential and Strategic Emotional Intelligence). There are also four Branch scores, for Perceiving Emotion, Facilitating Thought, Understanding Emotion, and Managing Emotion. Finally, scores for eight individual Tasks are reported.

*ESCI (Boyatzis, 2007).*

The ESCI is a multi-rater tool of 72 ítems designed to collect information regarding the emotional intelligence competencies demonstrated in leadership behavior. Data are collected from the participants as well as other key individuals that observe their work life. The ESCI has both "self" and "others" versions. Others' evaluations can come from a variety of sources including: manager, peers, direct reports, clients, etc. This instrument evaluates 12 leadership competencies and four cluster scores: Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness and Relationship Management.

## Results

We have identified a typology of personal characteristics based on aspects of personality, emotional adjustment and perception of one's locus of control (Tables I-II). The Kolmogorov-Smirnov nonparametric analysis showed the criteria of normality in our sample. Psychometric analysis revealed that the internal consistency with Cronbach's alpha is high for the BFI (.86 E, .68 A, .76 C, .85 N, .85 O) and for the CES-D (.87) but moderate for the Spheres of Control (.69 PC, .75 IC, .70 SPC), possibly related to the sample size.

**Table I. Means, Standard Deviations, Range and number of Subjects.**

Personality factors	M	SD	Range	N
Extraversion	3.71	.75	1-5	53
Agreeableness	3.93	.51	1-5	53
Conscientiousness	4.11	.52	1-5	53
Neuroticism	2.64	.75	1-5	53
Openness To Experience	3.76	.66	1-5	53
LOCUS OF CONTROL				
Personal	57.41	5.6	1-7	32
Interpersonal	53.91	7.1	1-7	32
Socio-Political	43.78	7.1	1-7	32
CES-D				
Depression Scale	.39	.81	0-3	57

**Table II. Aspiring leaders' characteristics of the personality in rank order.**

Personality factors	Characteristics
Conscientiousness	Control, Constraint, Orderly, Responsible, Dependable
Agreeableness	Altruism, Affection, Good natured, Cooperative, Trustful
Openness to Experience	Originality, Open-mindedness
Extraversion	Energy, Enthusiasm, Talkative, Assertive, Energetic

**Table III. Means, Standard Deviations, Range and number of Subjects for the ESCI areas.**

Scale	M	SD	Range	N	M	SD	Range	N
ESCI	SELF				OTHER			
Self awareness	4.07	.43	1-5	32	4.26	.31	1-5	32
Self management	4.08	.42	1-5	32	4.44	.32	1-5	32
Social awareness	4.03	.46	1-5	32	4.43	.31	1-5	32
Relationship management	3.91	.49	1-5	32	4.32	.37	1-5	32

In relation to the locus of control, we found high scores in the three spheres of control. The aspiring leaders perceive themselves to have more personal control than interpersonal control and less social political control, overall. This tendency is similar to the normal pattern of response of the population sample although the subjects' scored above the mean population by 6 points in personal ( $M= 51.4$ ,  $SD= 8.3$ ) and interpersonal control ( $M= 47.1$ ,  $SD= 9.1$ ) and 7 points in socio-political control ( $M= 36.6$ ,  $SD= 8.3$ ), (See Table I).

The mental health scores of 89% of the participants fall within the healthy index (below 16 on the CES-D scale. See Table I). The Table II describes the most salient personality characteristics of the aspiring leaders in rank order: conscientiousness, agreeableness, openness to experience and extraversion.

Reliability of the three tests of emotional intelligence, the TMMS-30 self report, the ESCI 360 degree and the MSCEIT test of ability report acceptable ranges for internal consistency. In Table III and IV, we report the initial findings of the emotional intelligence baseline data for our aspiring leaders: means, standard deviations, range and number of subjects.

In the Table III, the ESCI Other inform us that these aspiring leaders are perceived by others to show strength in emotional intelligence competencies demonstrated in leadership behavior, more than they answered in the same scale.

In the Table IV, these aspiring leaders perceive themselves, in the TMMS-30, as people with a high degree of emotional intelligence. However, this meas-

ure is placed over the real competence executed in their emotional intelligence MSCEIT ability test. Our sample is considered "Competent" in the following classification (69 or less, Improve, 70-89, Consider Developing; 90-109, Competent; 110-129, Skilled; 130 more, Expert).

### Conclusions

This paper reports the typology of affective characteristics, including emotional intelligence skills and competencies that aspiring leaders possess upon entering their educational leadership program.

Initial study results indicate that there are no great differences among aspiring leaders in regard to age and marital status in our sample. There are, however, significantly more female and Caucasian aspiring leaders.

Characteristics that provide us with a distinct profile of aspiring leaders in this paper are: the personality factors that define them as responsible people who are confident, affectionate, open to new experiences and enthusiastic; a good mental health and the perception of internal control that they have about their personal, interpersonal and socio-political aspects of their lives. The perception of their own emotional intelligence is greater than the emotional intelligence ability. The perceptions of others are significantly superior to the self perception on emotional intelligence competencies demonstrated in leadership behavior.

In conclusion, the aspiring leaders in this group perceive themselves to have greater emotional abilities than they actually demonstrate and the external

**Table IV. Means, Standard Deviations, Range and number of Subjects for the TMMS-30 and MSCEIT.**

Scale	M	SD	Range	N
TMMS-30	3.94	.49	1-5	32
MSCEIT TOTAL	93.76	11.33	69-130	32
MSCEIT BRANCH				
Emotional Perception	92.19	11.31	69-130	32
Use of Emotions	97.77	17.65	69-130	32
Emotional Understanding	99.37	12.80	69-130	32
Emotional Management	98.57	13.75	69-130	32
MSCEIT AREA				
Experimental	92.26	12.93	69-130	32
Strategic	98.22	11.54	69-130	32

raters support this finding. Is it possible that this over evaluation of their emotional abilities can promote their tendency to pursue leadership positions? And, does enhancing one's emotional abilities increase one's capacity to become a more effective leader? Knowledge about the profile of aspiring leaders permits us to reflect on the origin of these tendencies and the role that education can play in this development. While this sample is too small to generalize, it entices us to want to explore similar characteristics in others who are seeking to assume the job of leading our schools. Furthermore, as the extended study seeks to discover, do these and other affective characteristics predict effective school leadership, and if so, how can we assure that certain skill sets will be taught to develop future leaders appropriately, more specifically in the five areas of leadership practices: modeling leadership, creating a shared vision, leading change, fostering collaboration and building community.

This paper provides us with an understanding of the typology of characteristics exhibited in a group of urban prospective school leaders in New York City. It opens the door for more extensive research regarding the role of emotional intelligence skill development in educational leadership and intends to provide education faculty with a perspective as to the importance of developing such skills within the context of a university-based program.

With further investigation in this field of educational leadership, we hope to be able to answer the critical question: What is the leadership profile needed to lead successful SEL-based schools? We can then assess the efficacy of higher education faculty in preparation programs who are largely responsible for preparing future school leaders. We currently know little about the link between school administrators' emotional intelligence training and out-

comes such as performance and organizational goals such as improving student engagement and achievement. It is hoped that this small research effort can contribute to the topic's understanding, to the design of educational leadership preparation programs and ultimately to the success of young people in our schools. Understanding the characteristics that underlie the ability to lead is a much-needed area of study (Adelman, Taylor et al., 1999; Boyatzis, 2008). The more that we know about what characteristics are integral for leadership, the greater becomes the ability to develop these capacities in future leaders of all kinds—for our schools, the boardrooms and our homes.

## References

- Adelman, H.S., Taylor, L., Weist, M.D., Adelsheim, S., Freeman, B., Kapp, L., Lahti, M., & Mawn, D. (1999). Mental health in schools: A federal initiative. *Children Services: Social Policy, Research, and Practice*, 2, 99-119.
- Boyatzis, R. (2007). *The Creation of the Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. E. (2008). Leadership Development from a Complexity Perspective. *Consulting Psychology Journal*. 60(4), 298-313.
- Boyatzis, R. E., & Ratti, F. (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*, 28(9), 821-838.
- Boyatzis, R. E. & Saatchioglu, A. (2008). A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies

- in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(3), 92-108.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C. & Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 1(2), 150-162.
- CASEL, (www.casel.org.)
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58 (3), 14-18.
- Consortium for Research in Emotional Intelligence, (www.eiconsortium.org)
- Cox, Ed. (2006). What Personality Inventories and Leadership Assessments Say about Aspiring Principals. *ERS Spectrum*, 24 (4), 13-20.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory—Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Lantieri, L. & Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Patti, J. & Tobin, J. (2006). *Smart school leaders: Leading with emotional intelligence*. Iowa: Kendall Hunt.
- Paulhus, D.L., & Van Selst, M. (1990). The Spheres of Control scale: Ten years of research. *Personality and Individual Differences*, 11, 1029-1036.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wallace Foundation (2009) *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. In www.wallacefoundation.org.

## Burnout y engagement en profesores de primaria: la importancia de ser un profesor emocionalmente inteligente para mantener el bienestar laboral

Mario Pena  
UNED

Lourdes Rey  
Natalio Extremera  
Universidad de Málaga

### Resumen

La presente investigación examina la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los profesores están “quemados” en su trabajo (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement*) en una muestra de profesionales docentes de enseñanza primaria. Nuestra hipótesis de partida es que la inteligencia emocional, como un recurso personal importante para percibir, entender y regular los estados de ánimo negativos, sea un factor protector para la aparición del burnout, aumente los niveles de ilusión por el trabajo o *engagement* en los docentes. Así, el profesorado con altas puntuaciones en inteligencia emocional percibida deberá mostrar menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia laboral, y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en su ámbito laboral. Nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en el profesorado como método preventivo de los estresores laborales y para potenciar el desarrollo profesional del profesorado.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional Percibida, Burnout, Engagement, Profesores.

### Burnout and engagement in primary school teachers: the importance of being an emotionally intelligent teacher for maintaining well-being at the workplace

### Abstract

The present study examines the relationship between perceived emotional intelligence and the degree of teachers' burnout, levels of vigour, dedication and absorption (*engagement*) and perceived stress in a

sample of primary school teachers. Our hypothesis suggests that emotional intelligence, as a vital personal resource for perceiving, understanding and managing negative mood states, will act as a protective factor in the appearance of burnout symptoms, will increase the levels of engagement and reduce teachers' perceived stress. Accordingly, teachers with high scores in perceived emotional intelligence will experience lower levels of emotional exhaustion, depersonalization and perceived stress and higher scores in personal achievement, vigour, dedication and absorption towards teaching tasks. Our results underline the need to develop emotional skills programmes in teachers as a preventive method to handle job stressors and to help teachers to improve professional development at school.

### Keywords

Perceived Emotional Intelligence, Burnout, Engagement, Teachers.

### Introduction

El entorno laboral puede perjudicar la salud de los trabajadores debido a un exceso de exigencias psicológicas, falta de apoyo social o escasas compensaciones. Estas demandas y la falta de recursos pueden producir tensión, estrés, ansiedad y si se mantienen en el tiempo, pueden ocasionar la aparición del conocido síndrome de estar quemado o “*burnout*”. Junto a ello, este síndrome conlleva un gran coste económico y social para las instituciones educativas y las administraciones públicas (Gil-Monte, 2005).

El síndrome de estar quemado por el trabajo fue descrito a mediados de los setenta en Estados Unidos (Freudenberger, 1974). La propuesta más consensuada y aceptada en la comunidad científica es la defendida por Maslach y Jackson (1986), quienes proponen que el síndrome de *burnout* está integrado por tres síntomas: *cansancio emocional*, la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; *despersonalización-cinismo*, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia la actividad que se realiza; y finalmente *baja realización personal-eficacia profesional*, el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo.

Tradicionalmente, se ha considerado la autoestima o los rasgos de personalidad como facto-

res personales cuya ausencia se asociaba a la aparición y el mantenimiento del *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Sin embargo, desde hace unos años, la aparición del constructo de Inteligencia Emocional (IE) (Mayer y Salovey, 1997), ha subrayado la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones puede desempeñar sobre el bienestar personal, laboral y social de los individuos. Entendida como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2008), las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997).

Una nueva línea de trabajo, considerada como el lado positivo del *burnout*, es aquella que estudia la capacidad de los trabajadores para ilusionarse con lo que hacen en sus tareas ocupacionales. Este constructo se denomina *engagement* y es definido como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salmova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000). Así, el componente de vigor se refiere a altos niveles de energía, y a persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades. La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas ocupacionales. Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

Aunque existen algunos estudios en España analizando los niveles de *burnout* en maestros de primaria (Garrosa, Moreno-Jiménez, Arcenillas y Morante, 2005), el interés por analizar la incidencia del síndrome en este colectivo ha sido escaso en nuestro país, centrandose el foco de atención hacia otros niveles educativos que han mostrado niveles significativamente más altos, tales como los profesores universitarios y principalmente los docentes de educación secundaria. No obstante, los maestros de educación primaria son un colectivo expuesto a multitud de estresores laborales y, por tanto, susceptibles de padecer *burnout*, malestar e insatisfacción laboral (Kokkinos, 2007).

En base a los hallazgos expuestos, la inteligencia emocional, como un recurso personal im-

portante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos, será un factor protector contra la aparición del *burnout* y favorecerá unos altos niveles de ilusión por el trabajo o *engagement*. Así, el profesorado con altas puntuaciones en inteligencia emocional percibida deberá mostrar menores niveles de agotamiento, cinismo y mayor eficacia laboral y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción hacia sus tareas docentes.

## Método

### Participantes

La muestra estaba compuesta por 245 profesores de Primaria, de los cuales 78 eran hombres (31,8%) y 167 mujeres (68,2%). El rango de edad oscilaba entre 21 y 61 años, y la media total de la muestra fue de 40 años. Casi en su totalidad (85,7%) ejercían su profesión en centros educativos de titularidad pública; en cuanto a su nivel laboral la muestra estaba compuesta por 61,2% de personal funcionario.

### Medidas

A continuación pasamos a describir los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

**Inteligencia emocional percibida.** Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana del Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala es una medida de autoinforme, y por tanto se diferencia de aquellos instrumentos que evalúan habilidades emocionales (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Está compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida. Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (4 ítems); evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (4 ítems); uso de las emociones o asimilación (4 ítems) y regulación de las emociones (4 ítems). La consistencia interna informada de cada una de ellas es .87, .90, .84 y .83 respectivamente (Wong y Law, 2002).

**Burnout.** Para evaluar el *burnout* se ha utilizado la versión española del Maslach *Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1986). Este instrumento está compuesto por 22 ítems. Los participantes han de responder empleando una escala Likert de seis puntos en la que cero equivale a nunca y seis a todos los días. La escala, se compone de tres

dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización personal.

**Engagement.** Con objeto de evaluar los niveles de *engagement* utilizamos la adaptación española del cuestionario UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*) de Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002). El intervalo de respuesta quedó definido entre 0 (*Nunca*) y 6 (*Todos los días*). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: Vigor, Dedicación y Absorción.

## Resultados

### Estadísticos descriptivos

Las medias, desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla 1.

### Análisis de correlación

Los análisis correlacionales entre las variables de IE, *burnout* y *engagement* se incluyen en la Tabla 2. Con

respecto a la dimensión de percepción intrapersonal, se hallaron correlaciones negativas con agotamiento y despersonalización y positivas con realización personal. Además, correlacionó en sentido positivo con vigor, dedicación y absorción. Igualmente, altos niveles de percepción interpersonal y asimilación emocional se relacionaron con bajo agotamiento y despersonalización, mayor realización personal y mayores niveles de dedicación, vigor y absorción. Por último, la dimensión de regulación emocional mostró relaciones significativas en la dirección hipotetizada con todas las dimensiones evaluadas.

### Análisis de regresión

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout* y *engagement* se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión jerárquicos. Dado que la literatura previa ha constatado diferencias en IE, *burnout* y *engagement* en función del sexo y la edad (Rey, Extremera y Pena, en prensa; Moriana y Herruzo, 2004) se

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) e índices de fiabilidad.**

Variabes	N	Medias	SD	Coficiente Alpha
Percepción intrapersonal	243	5,44	,87	.83
Percepción interpersonal	244	5,32	,78	.76
Asimilación	241	5,20	,96	.80
Regulación	244	4,89	1,00	.86
Agotamiento emocional	242	2,14	1,27	.90
Despersonalización	241	0,84	1,03	.72
Realización personal	240	4,77	,80	.80
Vigor	241	4,96	,89	.88
Dedicación	243	5,00	,97	.89
Absorción	242	4,74	1,02	.86

**Tabla 2. Correlaciones entre las diferentes medidas.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Percepción intrapersonal	----									
2. Percepción interpersonal	,491**	----								
3. Asimilación	,566**	,455**	----							
4. Regulación	,629**	,395**	,603**	----						
5. Agotamiento	-,333**	-,252**	-,334**	-,338**	----					
6. Despersonalización	-,328**	-,258**	-,276**	-,239*	,525**	----				
7. Realización personal	,430**	,427**	,432**	,419**	-,442**	-,471**	----			
8. Vigor	,412**	,435**	,415**	,448**	-,516**	-,398**	,553**	----		
9. Dedicación	,400**	,384**	,397**	,392**	-,445**	-,391**	,561**	,782**	----	
10. Absorción	,327**	,418**	,306**	,334**	-,306**	-,329**	,512**	,637**	,726**	----

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$

**Tabla 3. Análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones evaluadas.**

	% R <sup>2</sup>	F	P	β	P
VD: Agotamiento	0.19	8,70	.000		
1. Edad				.19	.01
2. Asimilación				-.16	.05
VD: Despersonalización	0.15	6,04	.000		
1. Asimilación				-.17	.05
VD: Realización personal	0.34	19,17	.000		
1. Sexo (0 = Hombre)				-.13	.05
2. Percepción interpersonal				.27	.01
3. Asimilación				.18	.05
VD: Vigor	0.33	18,03	.000		
1. Sexo (0 = Hombre)				.14	.05
2. Percepción interpersonal				.26	.01
3. Asimilación				.16	.05
4. Regulación				.23	.01
VD: Dedicación	0.26	13,32	.000		
1. Percepción interpersonal				.19	.01
2. Asimilación				.20	.01
3. Regulación				.16	.05
VD: Absorción	0.24	11,70	.000		
1. Sexo (0 = Hombre)				.12	.05
2. Percepción interpersonal				.31	.01
3. Regulación				.17	.05

Nota: p<0,05 ; p<0,01

introdujeron en un primer paso estas variables de tipo socio-demográfico y en el segundo paso las dimensiones de IE: percepción intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación y regulación. Como variables dependientes se incluyeron las tres dimensiones de *burnout* y las tres dimensiones de *engagement*.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, los resultados de los análisis de regresión mostraron que la edad de los profesores y los niveles de asimilación eran predictores significativos de los niveles de agotamiento en su trabajo. Con relación a la despersonalización, la variable predictora significativa fue asimilación emocional. Finalmente, asimilación y percepción interpersonal predijeron los niveles de realización personal, siendo estas relaciones en sentido positivo. además, la variable sexo también predijo significativamente esta dimensión del *burnout*, de modo que los varones presentaban mayores niveles de realización personal (ver Tabla 3).

Con respecto a las dimensiones del *engagement*, tres dimensiones de inteligencia emocional-percepción interpersonal, asimilación y regulación emocional- y la variable sexo fueron predictores significativos para la variable vigor. Igualmente, para la dimensión de dedicación, las dimensiones predictoras identificadas son los factores de percepción

interpersonal, asimilación y regulación. Por último, las variables predictoras de los niveles de absorción del profesor fueron sexo, percepción interpersonal y regulación.

### Discusión

Los resultados de la presente investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los profesores de Primaria y dimensiones de *burnout* y *engagement*. De forma general, una mayor IE por parte de los docentes se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y despersonalización. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de realización personal así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas de *burnout* y *engagement* tras controlar factores socio-demográficos como el sexo y la edad. En concreto, la escala de asimilación fue la dimensión más importante en la predicción del *burnout* y el *engagement* siendo un factor explicativo en cinco de las seis dimensiones analizadas (excepto el factor absorción del *engagement*). La asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los



sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, y nos ayuda a focalizar la atención en aquello que es relevante a la hora de tomar una decisión o de afrontar una situación concreta; por tanto, los profesores con esta habilidad utilizan sus emociones para proponer varias soluciones alternativas en la solución de un problema. Igualmente, sus emociones positivas de esperanza, reto y desafío les guía para alcanzar sus metas, sin verse abocados a la frustración o al desencanto tan frecuentemente –aspectos muy relacionados con el *burnout*–, a la vez que muestran mayor optimismo y satisfacción derivados de la adopción de puntos de vista más creativos y positivos, comprometiéndose en mayor medida con su labor diaria (Rey, Extremera y Pena, en prensa).

Por otro lado, la subescala percepción interpersonal predijo cuatro de las seis dimensiones analizadas; esta habilidad implica identificar adecuadamente las emociones de los demás y discriminar la sinceridad de las emociones expresadas por otros.

Asimismo, la subescala de regulación fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Así, los profesionales con niveles elevados de regulación emocional parecen mostrar mayor vigor y energía en su trabajo, tienen unos altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en el trabajo y además parecen mostrar un mayor nivel de concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad laboral. La capacidad de regulación emocional y las formas específicas de manejar los estados de ánimo en el ámbito laboral tienen importantes implicaciones en los niveles de bienestar de los trabajadores (Diefendorff, Richard y Yang, 2008). Concretamente, en el ámbito educativo, los docentes ponen en práctica sus habilidades de regulación emocional porque consideran que éstas los hace más efectivo en el manejo de clase, les permite mostrar disciplina, alcanzar metas académicas y lograr unas relaciones más positivas en el aula (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). Brackett et al., (en prensa) señalan que a los profesores se les pide que controlen sus estados de ánimo en la clase, y también debe tener habilidades para controlar las emociones de su alumnado. Ambas capacidades son aspectos inherentes de la inteligencia emocional. Igualmente, los profesores son expuestos continuamente a estresores laborales muy diversos durante su jornada laboral (i.e., una discusión con un padre; problemas de disciplina; excesivo número de alumnos en clase), por esta razón, aquellos profesores con mayor

IE tendrán una ventaja para manejar estas emociones y muy probablemente para reducir sus niveles de estrés ocupacional sin llegar a alcanzar niveles problemáticos de *burnout* así como una mayor dedicación y compromiso con sus tareas.

A partir de las conclusiones y limitaciones comentadas, nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en el profesorado como potencial factor amortiguador del *burnout* y, al mismo tiempo, como facilitador de actitudes positivas hacia el trabajo por parte de los profesores de Primaria.

## Referencias

- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M.R. y Salovey, P. (en prensa). *Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers*, *Psychology of Schools*.
- Diefendorff, J.M., Richard, E.M. y Yang, J. (2008). Emotion regulation at work: Linking strategies to affective events and discrete negative emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M.V., y Morante, M.E. (2005). *Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-88.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243
- Maslach C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. (2ª edic.).
- Maslach, C. Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intel-*

- ligence: Implications for Educators*, (3-31). New York, Basic Books.
- Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (en prensa). Work engagement and burnout in teachers: Are gender and grade level taught important for being an engaged/burned out teacher? *Psychological Reports*.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, Sl., Peiró, J.M, y Grau, R. (2000). Desde el '*burnout*' al '*engagement*': ¿una nueva perspectiva?, *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management, *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- Wong, C.S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

## Síndrome de burnout en educadores familiares de la República Dominicana

María del Henar Pérez Herrero  
Raquel-Amaya Martínez González  
*Universidad de Oviedo*

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo se perciben emocionalmente las personas que trabajan con familias en República Dominicana. Se ha realizado un estudio *expostfacto* de carácter exploratorio con 122 sujetos, que han cumplimentado una adaptación del Inventario “Burnout” de Maslach y Jackson (1997). Los resultados muestran que la mayoría de los sujetos participantes tiene una percepción positiva de su trabajo. Sin embargo, algunas personas presentan síntomas de agotamiento emocional y despersonalización. Estos resultados indican la necesidad de trabajar la educación emocional de las personas para lograr relaciones más positivas consigo mismas y con su entorno.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional; Burnout; Educadores Familiares; Educación Emocional

### Burnout Syndrome in Family Educators from the Dominican Republic

#### Abstract

The aim of this paper is to provide information about how people perceive their emotions when working with families in the Dominican Republic. An exploratory *expostfacto* study has been made with a sample of 122 people, who have completed a questionnaire adapted from the “Burnout Inventory” by Maslach and Jackson (1997). The results show that most subjects of the sample have a positive perception of their work. However, a small, but significant percentage, show signs of emotional exhaustion and depersonalization. The results indicate the need for emotional education of people to achieve more positive relationships with themselves and those around them.

#### Keywords

Emotional Intelligence; Burnout; Family Educators; Emotional Learning.

### Introducción

Las competencias emocionales y su relación con el mundo laboral, ocupan en la actualidad un lugar relevante en la mayoría de las publicaciones del ámbito empresarial, la sanidad, y la educación, entre otros. Esta relevancia está estrechamente relacionada con la importancia que en la sociedad actual se concede al trabajo. Cada vez se exige del trabajador más implicación y dedicación a la organización para la que trabaja y mayor especialización y cualificación en relación al puesto de trabajo que desempeña (Salanova, 2006). Este incremento en las exigencias laborales va acompañado de mayores niveles de estrés y de sentimientos negativos de incapacidad y desánimo en los trabajadores, especialmente cuando el trabajo implica una relación interpersonal intensa con los usuarios. Ante esta situación, la sociedad demanda soluciones que mejoren la calidad de vida y sobre todo la percepción de bienestar de las personas.

Sin embargo, para actuar aplicando medidas paliativas o preventivas, es preciso contar con una panorámica ajustada de las percepciones de las personas acerca de sus emociones cuando se enfrentan a los retos del día a día, tanto en la esfera personal, como familiar, social y laboral.

Desde la perspectiva planteada, el principal objetivo de este estudio ha sido conocer en qué medida las personas que trabajan con familias en la República Dominicana, se perciben o no “quemadas por el trabajo”, para poder articular las estrategias de intervención educativa adecuadas que permitan a estas personas utilizar sus recursos emocionales para prevenir o afrontar las situaciones potencialmente estresantes a las que hacen frente en su quehacer diario con las familias, conservando su equilibrio físico y emocional.

### Método

Para dar respuesta a la investigación planteada, se ha llevado a cabo un estudio que utilizando una metodología *ex post facto* de carácter exploratorio, se ha centrado en analizar y valorar en qué medida las personas que trabajan con familias se perciben a sí mismas como “quemadas” por el trabajo.

Las dimensiones analizadas en este estudio están relacionadas con aspectos sociodemográficos y con tres áreas vinculadas a comportamientos emocionales asociados con el “*síndrome del quemado*” del cuestionario adaptado por Martínez González del Inventario “*Maslach Burnout Inventory*” (Mas-

lach y Jackson, 1981). Estas dimensiones son: Cansancio emocional, 2) Despersonalización y 3) Realización personal.

### **Procedimiento y Muestra**

Para la selección de la muestra se ha utilizado un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental con 200 sujetos. La muestra está formada por las personas que han participado de forma voluntaria en un Curso de formación para educadores que trabajan con familias en distintos programas promovidos desde el gobierno de la República Dominicana.

### **Instrumentos**

La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario adaptado por Martínez González del Inventario “Maslach Burnout Inventory” (Maslach y Jackson, 1981-traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997-), en el que se analizan las tres dimensiones mencionadas: 1) Agotamiento Emocional; 2) Despersonalización y 3) Realización Personal. Las respuestas son cerradas en escala de Lickert con opciones desde 1-Completamente en desacuerdo hasta 4-Completamente de acuerdo. Tras el análisis descriptivo de los resultados, y para realizar los análisis de tablas de contingencia, se ha considerado conveniente agrupar las respuestas del cuestionario en las diferentes dimensiones del mismo. Estas cuatro opciones se han agrupado en dos: Acuerdo (A): Totalmente de acuerdo y Acuerdo, y Desacuerdo (D): Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. El índice de fiabilidad obtenido para cada una de las dimensiones a través del coeficiente de consistencia interna *Alpha de Crombach* ha sido: 0,779 en la dimensión “Agotamiento Emocional”, 0,528 en la de “Despersonalización” y 0,743 en la de “Realización Personal”. Por tanto, podemos afirmar que se ha alcanzado un índice de consistencia interna aceptable entre los elementos de la escala en las tres dimensiones consideradas.

Los datos han sido analizados a través del programa informático SPSS 15.0 con estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes, y tablas de contingencia para analizar la significatividad de las asociaciones entre variables sociodemográficas de la muestra (sexo, niveles de estudio, etc.) y aquellas que se consideran en las dimensiones mencionadas.

### **Resultados**

Los resultados se presentan agrupados según las dimensiones consideradas en el estudio.

#### **Perfil sociodemográfico de la muestra**

La muestra está compuesta por 122 personas, la mayoría han sido mujeres (86,1%), trabajadoras (77,0%), entre 24 y 47 años (65,5%), casadas (45,1%) y con hijos (77,9%). La mitad pertenece a familias biparentales (50,0%), pero más de la cuarta parte (27,0%) proviene de hogares monoparentales (27,0%) y tiene entre uno y dos hijos (45,9%), con edades comprendidas entre 12 y 18 años (32,8%). Aunque algunas personas procedían de zonas rurales alejadas de la capital, más de la mitad (63,9%), tienen su residencia en núcleos urbanos.

#### **Agotamiento Emocional**

Esta dimensión se caracteriza porque las personas experimentan sentimientos de fatiga emocional en relación al trabajo. Estos sentimientos pueden manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. La persona siente que no puede dar más de sí mismo a los demás.

El análisis descriptivo de las nueve variables de esta dimensión (Tabla 1) indica, que, en general, las personas que han formado parte de la muestra no se sienten emocionalmente agotadas por el trabajo. Así, en la variable “Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”, un 70,5% responden que están “Totalmente en desacuerdo” o “En desacuerdo”. No obstante, más de la cuarta parte (27,8%) manifiestan sentirse emocionalmente agotados por el trabajo; casi la mitad (41,8%) se sienten físicamente cansados al final de la jornada de trabajo, y un 31,2% señalan que experimentan ese cansancio físico desde que se levantan por la mañana para ir al trabajo.

Los resultados comentados se compensan positivamente porque la mayoría de los sujetos de la muestra están satisfechos con su trabajo. Así, el 85,2% dice estar en desacuerdo con la afirmación “Me siento frustrado/a en mi trabajo”, pero por el contrario, un 74,6% rechaza la afirmación “Me siento quemado/a por mi trabajo. No obstante, pese a que estos resultados parecen denotar optimismo, no podemos dejar de tomar en consideración la percepción de aquellas personas que consideran que “Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo” (52,4%), o que “Trabajar directamente con personas les produce estrés” (23,7%). Asimismo, algunas personas (30,4%) perciben que “están trabajando demasiado”. Pese a que

**Tabla 1. Porcentajes de acuerdo (A) y desacuerdo (D) en las variables correspondientes a la dimensión "Agotamiento Emocional".**

Dimensión	Variabes	D (%)	A (%)	NC (%)
Agotamiento emocional (AE)	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	70,5	27,8	1,6
	Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	53,2	41,8	4,9
	Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	63,9	31,2	4,9
	Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo	45,9	52,4	1,6
	Me siento quemado/a por mi trabajo	74,6	19,7	5,7
	Me siento frustrado/a en mi trabajo	85,2	12,3	2,5
	Creo que estoy trabajando demasiado	63,9	30,4	3,3
	Trabajar directamente con personas me produce estrés	74,6	23,7	1,6
	Me siento acabado/a	86,1	11,5	2,5

A: Acuerdo; D: Desacuerdo; NC: No contesta

no parece haber diferencias estadísticamente significativas en función de la mayoría de las variables de clasificación incluidas en el estudio, si se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres. Así, los hombres perciben en mayor medida que las mujeres, que el trabajo diario con personas supone un esfuerzo (Chi cuadrado=7,836,  $p=,005$ ). También la edad ha marcado algunas diferencias, percibiéndose las personas entre 36 y 47 años emocionalmente más cansadas, que las mayores o las más jóvenes (Chi cuadrado=10,739,  $p=,013$ ). También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación al nivel de estudios de los sujetos, y así, los sujetos con menor nivel de estudios se sienten menos frustrados que los que tienen estudios de Bachillerato o universitarios (Chi cuadrado=7,219,  $p=,027$ ).

Además, conviene destacar que la mayoría de los sujetos muestrales (86,1%) está en "Desacuerdo" o "Totalmente en desacuerdo" con la afirmación "Me siento acabado", si bien, un pequeño porcentaje (11,5%) manifiesta que "se siente acabado", expresión que denota indefensión y ausencia total de recursos para hacer frente a una situación que supera sus fuerzas. Este tipo de datos no nos pueden dejar indiferentes y demandan un análisis y reflexión sobre cómo están viviendo algunas personas su trabajo y qué consecuencias pueden tener estas vivencias en las relaciones interpersonales que se establecen tanto con sus compañeros de trabajo, como con los usuarios y/o receptores de su trabajo.

### *Despersonalización*

En esta dimensión se analiza el sentimiento de desinterés por las personas y las actitudes de distanciamiento hacia los destinatarios o receptores del servicio prestado y hacia las personas en general. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo. En esta dimensión se han analizado cinco variables.

A la vista de los resultados (Tabla 2), podemos afirmar que, en términos generales, las personas que han participado en el estudio mantienen su interés por las personas con las que trabajan o para las que trabajan. Así, más del 80% dicen que se preocupan por lo que les ocurre a las personas con las que tienen contacto en el trabajo; no las trata como objetos impersonales, ni percibe que éstas le culpen de sus problemas. Asimismo, en general, se perciben sensibles con la gente (73,8%). Sin embargo, conviene considerar que un 31,2% manifiesta que le preocupa que su trabajo le esté endureciendo emocionalmente; siendo las personas con un nivel de estudios de Bachillerato los que en mayor medida presentan esta tendencia (Chi cuadrado=14,648,  $p=,023$ ), en comparación con los que tienen estudios universitarios o el equivalente a la Formación Profesional. En este sentido se manifiestan también un 22,2% de los sujetos, que se perciben a sí mismos más insensibles con las personas desde que desempeñan su actual trabajo, y un 16,4% admiten que "no le preocupa lo que les ocurre a las personas con las que tiene contacto en el trabajo".

**Tabla 2. Porcentajes de acuerdo (A) y desacuerdo (D) en las variables correspondientes a la dimensión "Despersonalización".**

Dimensión	Variabes	D (%)	A (%)	NC (%)
Despersonalización	Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos impersonales	86,8	10,1	2,5
	Me he vuelto más insensible con la gente desde que desempeño mi profesión actual	73,8	22,2	4,1
	Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente	67,2	31,2	1,6
	No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunas personas con las que tengo contacto en el trabajo	81,9	16,4	1,6
	Creo que las personas con las que trabajo me culpan de algunos de sus problemas	86,8	10,6	2,5

Estos resultados son similares a los obtenidos por Pérez Herrero y Martínez González (2009) con una muestra de trabajadores de la Administración pública en Asturias (España), en la que un 11,2% afirmaba percibir que trataba a las personas como si fueran objetos impersonales; un 15% se percibía con menor sensibilidad hacía las personas, y un 23,0%, admitía que no le preocupaba lo que les ocurría a las personas con las que estaba en contacto en el trabajo. Del mismo modo, un 29,0%, estaban preocupados ante el sentimiento de frialdad hacia los demás, que percibían en sí mismos.

Los estudios y el lugar de residencia parecen ser las únicas variables que marcan algunas diferencias estadísticamente significativas, de modo que las personas con menos nivel de estudios sienten mayor preocupación por que el trabajo les esté endureciendo emocionalmente (Chi cuadrado=9,652,  $p=,008$ ). Este mismo sentimiento preocupa a las personas procedentes de zonas rurales (Chi cuadrado=9,209,  $p=,010$ ).

### *Realización Personal en el Trabajo*

Esta dimensión hace referencia a la autoevaluación que la persona realiza de su propio trabajo tanto a nivel personal, como profesional. Los valores bajos en esta dimensión son indicadores del síndrome de desgaste profesional. Se caracteriza por sentimientos de fracaso personal, carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. Con relación a esta dimensión se han analizado ocho variables

Los datos recogidos en la Tabla 3, ponen de manifiesto la percepción general de eficacia personal

de la mayoría de las personas que han formado parte de la muestra. Así, podemos destacar que son personas que disfrutaban del trabajo con otras personas, afirmando el 92,6% que "Trabajar con personas me anima"; asimismo consideran que tienen facilidad para entender cómo se sienten las personas (86,1%); que en el trabajo dicen favorecer que se cree un ambiente relajado entre las personas con las que trabajan (83,6%) y resolver problemas interpersonales (80,3%). Además, tienen una percepción positiva de los logros alcanzados en su profesión (80,3%), y que están ejerciendo una influencia positiva en los demás con su trabajo (75,4%). Esta percepción positiva tiene una significación estadística mayor en personas con estudios universitarios y de bachillerato, que en sujetos con un nivel de estudios inferior (Chi cuadrado=6,720,  $p=,035$ ). Percibir esa capacidad para influir positivamente en los demás, les anima a sentirse activos (79,5%) y a mantener la calma ante los problemas emocionales que surgen en el trabajo (72,1%). Pese a este panorama tan halagüeño, no podemos desestimar que una cuarta parte de los sujetos de la muestra (25,5%) indican que no mantiene la calma ante los problemas del trabajo, ni percibe la influencia positiva de su trabajo en los demás (22,1%). Asimismo, un 18,0% no se siente satisfecho con lo conseguido en su profesión.

### **Conclusiones**

Algunas de las conclusiones a destacar de este estudio son las siguientes:

Los resultados obtenidos reflejan una realidad que afecta a las personas con independencia de fac-

**Tabla 3. Porcentajes de acuerdo (A) y desacuerdo (D) en las variables correspondientes a la dimensión "Realización Personal en el Trabajo".**

Dimensión	Variables	D (%)	A (%)	NC (%)
	Tengo facilidad para entender cómo se sienten las personas	11,5	86,1	2,5
	Suelo resolver bien los problemas que tengo con otras personas	16,4	80,3	3,3
	Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás	22,1	75,4	2,5
	Me siento muy activo/a	18,0	79,5	2,5
	Me resulta fácil crear un ambiente relajado con las personas con las que trabajo	14,8	83,6	1,6
	Trabajar con personas me anima	5,8	92,6	1,6
	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión	18,0	80,3	1,6
	En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma	25,5	72,1	2,5

tores de tipo social, económico, cultural o incluso, del país en el que se realice el estudio. Y aunque un primer análisis de los datos que hemos recogido en este estudio nos presentan una panorámica positiva, algunos resultados, son muy reveladores de la situación de riesgo en la que se sitúan algunas personas que perciben que no están alcanzando los logros que serían esperables en su trabajo y se sienten insatisfechas y desesperanzadas.

La mayoría de las personas que han participado manifiestan sentirse satisfechas con su trabajo y tienen una percepción positiva del mismo, de la influencia positiva que ejercen en las demás personas y de sus habilidades para crear una situación de trabajo relajada y para afrontar los problemas emocionales e interpersonales de forma satisfactoria.

No obstante, un pequeño, pero importante, porcentaje de personas presenta síntomas de agotamiento emocional y despersonalización dignos de ser tenidos en consideración, porque son algunos de los síntomas iniciales del síndrome del trabajador quemado. Estos resultados son similares a los obtenidos en una muestra de sujetos españoles (Pérez Herretero y Martínez González, 2009).

Dado que se ha demostrado que el apoyo entre compañeros es un factor de protección frente al síndrome de estar quemado, habría que considerar asimismo, la necesidad de educar a las personas para formar parte de grupos de trabajo cooperativos y para liderar los grupos desde un talante democrático y respetuoso.

En general, las variables de clasificación consideradas en el estudio no parecen influir de manera decisiva en la presencia o no de sentimientos de desgaste y/o vacío emocional. No obstante, una de las variables que más ha marcado diferencias ha sido el nivel de estudios de los sujetos. Esto nos permite incidir en la importancia de la formación de las personas para desarrollar las estrategias y habilidades emocionales y de control del estrés que poseen y para conocer su aplicación a distintas situaciones y contextos, profesionales, pero también personales.

### Bibliografía

- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del Quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA
- Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. En Gil-Monte, P., Salanova, M., Aragón, J. L. y Schaufeli, W. (eds.), *Jornada: El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales*. Valencia: Diputación de Valencia. 27- 43.
- Pérez, M.H. y Martínez, R-A (2009). Emociones y calidad de las relaciones laborales. Comunicación presentada en el XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Huelva, Junio 2009.





## Desarrollo profesional del ingeniero informático: competencias emocionales y personales

María Luisa Pertegal-Felices  
Juan Luis Castejón-Costa  
*Universidad de Alicante*

Antonio Jimeno-Morenilla  
*Universidad de Alicante*

### Resumen

En esta investigación se analizó el perfil de competencias emocionales y de personalidad requeridas por los ingenieros informáticos en su desarrollo profesional a través del consenso de un grupo de expertos y de la opinión de una muestra de profesionales del sector por medio de un cuestionario. Posteriormente, se evaluó el nivel de dichas competencias en una muestra de estudiantes de Ingeniería Informática de la Universidad de Alicante. Los resultados mostraron que no hubo similitud entre el perfil de los alumnos y la opinión de los expertos sobre el nivel de competencias que éstos debían poseer; así como entre la opinión de profesionales y expertos. Por otro lado, se halló una similitud significativa a entre la opinión de profesionales y el nivel de competencias que poseían los alumnos.

### Palabras clave

Ingeniería Informática, Competencia Emocional, Desarrollo Profesional.

### Professional development of Computer engineers: emotional and personal competences

### Abstract

This research analyzes the profile of emotional skills and personality required for computer engineers in their professional development as agreed by a panel of experts and with the point of view of a sample of professionals obtained through a survey. Subsequently, the level of those skills was assessed in a sample of students of Computer Engineering from the University of Alicante. The results show that there was no similarity between the profile of students and experts' opinions about the level of skills they must possess, as well as between the views of professionals and experts. Furthermore, we found a sig-

nificant similarity between the views of professionals and the level of skills possessed by students.

### Keywords

Computer Engineering, Emotional Competence, Professional Development.

### Introducción

Existe una amplia variedad de definiciones y clasificaciones de competencia. En el ámbito profesional, el término se basa en la capacidad, aptitud, habilidad, destreza o eficiencia que llevan a la persona a un desempeño exitoso en el trabajo (ANECA, 2004; Boyatzis, 1982; González y Wagenaar, 2003; ILO, 2008; McClelland, 1973; OECD, 2002). La clasificación se puede realizar de diversas formas atendiendo al eje sobre el que se establecen. En la actualidad, algunas de las propuestas más relevantes son las que proponen organismos como ILO/CINTERFOR (2008), la OECD (2002), la ANECA (2004) o González y Wagenaar (2003) en el Proyecto Tuning. Por otro lado, la identificación y validación de las competencias profesionales se fundamenta principalmente en metodologías basadas en el consenso de un grupo de expertos y proponen para su validación una amplia consulta al sector (ILO/CINTERFOR, 2008).

La búsqueda del máximo rendimiento de los trabajadores en el ámbito laboral, ha llevado a investigar las habilidades que poseen los empleados más exitosos que aumentan el rendimiento en la empresa. En el análisis de estas capacidades diversos autores (Bar-On y Parker, 2000; Cherniss y Goleman, 2001; Mayer y Salovey, 1997) han llegado a la conclusión de que la inteligencia no sólo general, también la socioemocional y los factores de personalidad forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional. La relación entre las competencias emocionales y el rendimiento ha sido avalada por numerosas investigaciones (Boyatzis, 2008; Brotheridge y Lee, 2008; Cooper, 1997; Dreyfus, 2008; Koman y Wolff, 2008).

En el ámbito informático, se desarrolló el *Career Space Project* (Career Space, 2001) creado por el consorcio de once grandes compañías de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En él, se establece la necesidad de personas con capacidades profesionales conductuales y recomienda que los currículos de TIC consten de una base científica del ~30 %; una base tecnológica del ~30 %; una base de apli-

caciones y un pensamiento sistémico del ~25 %; y un componente de capacidades conductuales y empresariales de hasta el ~15 %.

En España, se han desarrollado una serie de estudios denominados PAFET (Propuesta de Acciones para la Formación de Profesionales de Electrónica, Informática y Telecomunicaciones para las empresas del sector) -para conocer la situación actual y hacer previsiones de las necesidades y los perfiles requeridos por las empresas del sector- que proporcionan un perfil de conocimientos técnicos y de personalidad o capacidades personales.

En el desarrollo curricular de las TIC, las universidades deben definir primero el perfil o grupo de perfiles para los que desea formar a sus estudiantes. Dichos perfiles deben decidirse previa consulta con empresas del sector y otras partes interesadas (Career Space, 2001).

El objetivo de esta investigación es la de establecer las competencias profesionales de tipo emocional y de personalidad de los ingenieros informáticos, a través del consenso de un grupo de expertos y de la consulta a una muestra de profesionales en ejercicio. Posteriormente se relacionan el perfil de competencias de expertos y profesionales con las competencias que poseen una muestra de estudiantes de dicha titulación.

## Método

### Participantes

Para la presente investigación se dispuso de tres tipos de participantes:

Un grupo de expertos formado por 6 profesionales Ingenieros Informáticos de reconocido prestigio en diferentes ámbitos profesionales (gestión de proyectos; administración de sistemas; dirección y organización; investigación y docencia; y analista/programador) y docentes en la Universidad de Alicante.

Un grupo de 102 profesionales de los cuales 76 eran "clientes" de diferentes colegios y asociaciones de informáticos y 26 fueron elegidos de dos empresas con departamento de informática pertenecientes a la Comunidad Valenciana y de titularidad tanto pública como privada. La edad media de los profesionales informáticos es de 32 años, oscilando sus edades entre 23-48. El 19% pertenecen al género femenino y el 81% al masculino; siendo un total de 22 mujeres y 95 hombres.

Una muestra de alumnos estuvo formada por 138 sujetos pertenecientes al último curso de Inge-

nería Informática de la Universidad de Alicante. El número de participantes de género masculino fue 128 y de género femenino 10 y la edad media de ambos grupos de estudiantes estuvo en 24 años, oscilando entre 20 y 40.

### Instrumentos

Instrumentos utilizados con expertos y profesionales:

Las competencias evaluadas en los tres grupos fueron extraídas a partir de tests TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), EQ-i:S (Bar-On, 2002) y NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992): atención emocional, claridad, reparación, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, control del estrés, humor, neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad.

Para obtener las puntuaciones en competencias emocionales y de personalidad por el grupo de expertos, se realizó un taller. Los expertos, a través del debate, valoraron por consenso entre 1 (nada) y 10 (mucho) cada competencia que debían poseer los ingenieros en Informática para desempeñar las principales ocupaciones profesionales.

Con el objetivo de obtener los datos de los ingenieros informáticos incorporados al mundo laboral, se elaboró un cuestionario anónimo. En los ítems se pidió al profesional que valorara el grado que cree debían poseer los profesionales de la informática en cada una de las variables (1= nada y 10= mucho).

Los instrumentos administrados a los alumnos fueron:

La Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), versión de la TMMS-48 (desarrollado por Salovey y Mayer) adaptada y reducida por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

El Emotional Quotient Inventory: Short (EQ-i:S) de Reuven Bar-On (2002), versión reducida del Emotional Quotient Inventory y adaptada al castellano por MHS, Toronto, Canadá.

El *Inventario de Personalidad NEO Reducido de Cinco Factores* (NEO-FFI) de Costa y McCrae (2001) -adaptado al castellano por TEA ediciones en 2002-.

### Procedimiento

Para la realización del panel de expertos se convocó a los profesionales participantes a un grupo de

trabajo colaborativo y que se pidió que valorasen consensuadamente el grado en que deben poseer cada competencia, puntuando cada una de 1 (nada) a 10 (mucho).

Para recopilar la información de los profesionales, se utilizó un formulario Web que se publicitó a través de diversos colegios y asociaciones profesionales de informáticos. En él se pedía que puntuaran de 1 (nada) a 10 (mucho) el grado de competencia que debían poseer para desempeñar su trabajo para cada variable a medir.

Los datos obtenidos de los alumnos se recogieron aplicando las pruebas en sus respectivas aulas y en horario lectivo.

### *Diseño y análisis de datos*

En la presente investigación se han empleado diferentes técnicas de análisis de datos, dentro de un diseño que puede considerarse de forma general, ex post facto, de tipo comparativo.

En primer lugar se establecieron los perfiles de cada grupo tomando en consideración las distintas variables medidas. En el caso de los expertos el perfil se estableció por el grado de importancia concedida a cada variable investigada, a través del consenso de sus participantes. En el de los profesionales, el perfil se estableció a través de la media de las puntuaciones otorgadas en los cuestionarios, para las distintas variables. Para obtener el perfil en los alumnos, se les evaluó a través de la aplicación de diferentes pruebas. Por último se estableció la media de cada variable evaluada.

Para medir la distancia entre los diferentes grupos se utilizó la distancia euclídea;

$$D = \sqrt{\sum_{i=1}^n (A_i - B_i)^2}$$

Posteriormente, para ver la similitud de los perfiles de los sujetos, se aplicó el coeficiente  $r_p$  de Cattell (Cattell, 1949). Algunos estudios (Carroll y Field, 1974) consideran que el  $r_p$  de Cattell es el mejor índice para establecer la similitud entre perfiles en todos los casos y sobre todas las condiciones de error y además es el único al que hay asociado una prueba de significación estadísticas (Horn, 1961).

$$r_p = \frac{2k - \sum d_j^2}{2k + \sum d_j^2}$$

## **Resultados**

A continuación se presentan los resultados según las competencias profesionales analizadas a través del panel de expertos, el grupo de trabajadores y los alumnos de Ingeniería Informática (Tabla 1).

### *Expertos*

En la valoración de las competencias por el grupo de expertos podemos observar que las de mayor relevancia corresponden a la responsabilidad, la inteligencia interpersonal y la adaptación valoradas con la máxima puntuación. Entre las menos requeridas destacan el bajo nivel de neuroticismo (puntuado con 2) y la atención a las propias emociones. A excepción del neuroticismo, las variables fueron valoradas siempre entre 5 y 10.

### *Profesionales*

Podemos observar que las medias más altas obtenidas para las variables de inteligencia emocional corresponden a la adaptación, al control del estrés y, a la inteligencia interpersonal todas ellas por encima de 8,5 y con las desviaciones típicas más bajas (entre 1,07 y 1,45). La variable menos valorada corresponde a la inteligencia intrapersonal con una puntuación media de 6,92 y una desviación típica de 1,82.

En cuanto a las variables de personalidad, la media más alta corresponde a la responsabilidad con una puntuación de 8,64 y su desviación típica es de 1,47. La variable neuroticismo es la más baja obteniendo una media de 2,87 y con la desviación típica más baja ( $s=1,09$ ). Alumnos

Las medias obtenidas para las variables de inteligencia emocional son elevadas, están todas por encima de 5 y con desviaciones típicas bajas (por debajo de 1,5). La media más alta de las variables de inteligencia socioemocional corresponde a la inteligencia interpersonal ( $\bar{x}=8,13$ ) con una desviación típica baja ( $s=0,82$ ).

En las variables de personalidad, al igual que en las variables de inteligencia, las puntuaciones medias están por encima de 5; excepto el neuroticismo que es ligeramente inferior ( $\bar{x}=4,88$ ) y con desviaciones típicas bajas, entre 1,03 y 1,21.

Comparación de los tres grupos: Expertos, Profesionales y Alumnos

En las siguientes ilustraciones se muestran los perfiles de los tres grupos como resultado de las puntuaciones medias proporcionadas por los sujetos para

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos**

Grupo Variables	Estudiantes		Profesionales		Expertos*
	$\bar{x}$	$s$	$\bar{x}$	$s$	$\bar{x}$
Atención	5,75	1,48	7,05	1,96	5
Claridad	6,89	1,40	7,21	1,84	9
Reparación	7,03	1,44	7,40	1,50	9
I. Intrapersonal	7,36	1,20	6,92	1,82	8
I. Interpersonal	8,13	0,82	8,58	1,45	10
Adaptación	7,46	1,07	8,59	1,21	9
Control Estrés	7,88	1,32	8,66	1,07	10
Humor General	7,90	1,03	8,00	1,29	6
Neuroticismo	4,88	1,21	2,87	1,09	2
Extraversión	7,25	1,04	6,55	1,72	7,57
Apertura	6,71	1,09	8,06	1,45	7
Amabilidad	6,73	1,03	6,39	1,94	5
Responsabilidad	7,36	1,13	8,64	1,47	10

\* Las puntuaciones de los expertos son por consenso, por tanto no existen desviaciones típicas.

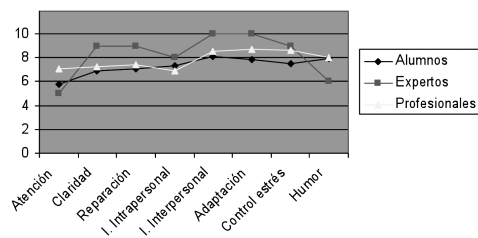


Figura 1. Competencias de Inteligencia Emocional.

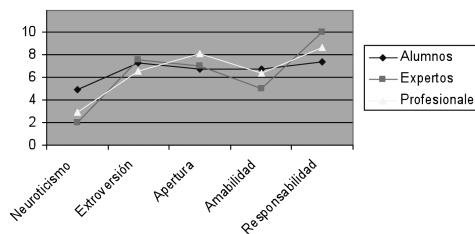


Figura 2. Perfiles de competencias de Personalidad.

las variables de Inteligencia Emocional (Figura 1) y los rasgos de personalidad (Figura 2).

A priori podemos apreciar en los perfiles de los tres grupos una cierta similitud. El perfil obtenido por los expertos y los profesionales sigue la misma tendencia aunque entre ellos existe una banda de aproximadamente 2 puntos en su zona más ancha en algunos aspectos de la inteligencia emocional. El perfil de los alumnos se encuentra en la mayoría de los casos ligeramente por debajo de lo profesionales y bastante más alejado de los expertos.

En la Tabla 2 podemos observar las distancias entre los expertos, los profesionales y los alumnos para los aspectos de inteligencia emocional y los rasgos de personalidad. En ella podemos apreciar que las menores distancias se hallan entre los alumnos y los profesionales, concretamente en las variables de inteligencia emocional encontramos la distancia más baja. La mayor distancia esta entre los alumnos y los expertos, tanto en los aspectos de inteligencia emocional como en los rasgos de personalidad.

Para analizar si existe similitud entre las competencias de los distintos grupos se calculó el índice  $r_p$  de Cattell y su nivel de significación correspondiente (Horn, 1961). A pesar de poder apreciar en la tabla 2 unas distancias euclídeas aparentemente pequeñas y visualmente en las gráficas un cierto parecido entre los perfiles comparados, el índice  $r_p$  de Cattell evidencia que sólo hay similitud significativa entre los profesionales y los alumnos. Además, esta similitud se debe sobre todo a las competencias de tipo emocional, ya que  $r_p$  resulta significativo ( $p < ,01$ ). La proximidad de los perfiles entre los demás grupos comparadas no es significativa (ver Tabla 3). Asimismo aparece un índice de similitud muy baja, e incluso de signo negativo, entre los perfiles de alumnos y expertos.

### Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que todas las competencias estudiadas en esta investigación son relevantes en mayor o menor medi-

**Tabla 2. Distancias entre grupos para las variables.**

Distancia Euclídea	Inteligencia Emocional	Personalidad	Distancia Global
Estudiantes/expertos	4,90	4,29	6,51
Estudiantes/profesionales	2,07	2,84	3,51
Expertos/profesionales	4,37	2,58	5,07

**Tabla 3. Similitud entre los perfiles de los grupos.**

r <sub>p</sub> de Cattell	Inteligencia Emocional	Personalidad	Perfil Global
Estudiantes/expertos	-0,02	-0,10	0,02
Estudiantes/profesionales	0,72*	0,29	0,60*
Expertos/profesionales	0,14	0,37	0,28

\* p &lt; ,01

da para el desarrollo profesional de los Ingenieros Informáticos.

La opinión de los profesionales está en la misma línea que las competencias que poseen los alumnos y lejos de lo que opinan los expertos. Los tests realizados a los alumnos reflejan un nivel que los sitúa cerca de lo que opinan los profesionales. Esta similitud entre profesionales y alumnos podría ser debida a que los profesionales piensen que poseen las competencias que son necesarias para el desarrollo profesional.

Los alumnos de último curso de esta ingeniería tienen menos desarrolladas las competencias emocionales y personales que requieren según los expertos, para desarrollar con éxito las ocupaciones que se les presuponen.

Investigaciones futuras podrían estar encaminadas a realizar análisis para cada subcompetencia emocional y rasgo de personalidad, y averiguar dónde radican las mayores discrepancias entre los perfiles de las diferentes partes implicadas que intervienen en el proceso de la formación universitaria.

## Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) Marzo de 2004. *Libro Blanco de Informática*. [Online] Disponible en: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_informatica.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_informatica.pdf)
- Bar-On, R. (2002). *EQ-i: S BarOn Emocional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Brotheridge, C.M. y Lee, R.T. (2008). The emotions of managing: An introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 108-117.
- Career Space. (2001). *Curriculum development guidelines. New IC-curricula for the 21st century: designing tomorrow's education*. Luxembourg: CEDEFOP. [On line] Disponible en: <http://www.career-space.com>
- Carroll, R.M. y Field, J. (1974). A comparison of the classification accuracy of profile similarity measures. *Multivariate Behavioral Research*, 9 (3), 373-380.
- Cattell, R.B. (1949) r<sub>p</sub> and other coefficients of pattern similarity. *Psychometrika*, 14 (4), 279-298.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds.) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51 (12), 31-39.
- Costa y McCrae (2002). *Inventario de Personalidad Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*.

- Madrid: TEA Ediciones.
- Dreyfus, C.R., (2008) Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development*, 27 (1), 76-91.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of The Traid Meta-Mood Sacale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao (España): University of Deusto and University of Groningen.
- Horn, J.L. (1961). Significance test for use with  $r_p$  and related profile statistics. *Educational and Psychological Measurement*, XXI (2), 363-370.
- International Labour Organization: ILO/CIN-TERFOR [Online] Disponible en: <http://www.ilo.org/global/lang—en/index.htm> (consultado: 14 de enero de 2008)
- Koman, E.S. y Wolff, S.B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27 (1), 55-75.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *Definition and selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper of Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee.

## Inteligencia emocional percibida y calidad del servicio de los tripulantes de cabina de pasajeros de líneas aéreas

María José Piñar Chelso

*Escuela Universitaria Formatic*

Jordi Fernández-Castro

*Universidad Autónoma de Barcelona*

### Resumen

El objetivo del trabajo ha consistido en analizar el papel modulador de la Inteligencia Emocional en la calidad del servicio de los Tripulantes de Cabina de Pasajeros frente a pasajeros conflictivos mediante un procedimiento que simula con realismo situaciones potencialmente estresantes, frecuentes y verídicas con pasajeros conflictivos. Cada uno de los participantes, 18 Tripulantes de Cabina de Pasajeros, mediante un juego de roles interactuaban con dos actores, un hombre y una mujer, que hacían de pasajeros, en cuatro escenarios (2 situaciones, un pasajero que había colocado su equipaje en una ventana de emergencia y un pasajero que había estado fumando en el lavabo x 2 tipos de pasajeros conflictivos, categoría tipo I o tipo II establecida por la Federal Aviation Administration). El procedimiento simuló situaciones potencialmente estresantes que fueron percibidas con realismo y las situaciones conflictivas causaron más estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida. El componente comprensión del TMMS-24 mostró relaciones positivas con estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida y negativas con rendimiento, medido a través de la comunicación no verbal y de las dimensiones de la calidad del servicio.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional Percibida; Calidad del Servicio; Tripulantes de Cabina; Simulación.

### Perceived Emotional Intelligence and Performance Quality of Air Line Cabin Crews

### Abstract

The aim of work was to analyse the moderating role of Emotional Intelligence in service quality of cab-

in crew in the face of conflictive passengers by a procedure that realistically simulates potentially stressful, frequent and real situations with conflictive passengers. Every one of the participants, 18 flight attendants, by a role-play, interacted with 2 actors, a man and a woman, who acted as passengers, in four scenes (2 situations, a passenger who has placed his suitcase next to one of the emergency exits and a passenger who has been smoking in the toilet and two types of passenger x 2 types of conflictive passengers, category type I or category type II according to the classification carried out by Federal Aviation Administration). The procedure simulated realistically performed, potentially stressful situations, and the conflictive situations caused increased perceived stress, emotional dissonance and perceived difficulty. The component clarity of TMMS-24 had positive relationships with perceived stress, emotional dissonance and perceived difficulty and negative relationships with performance, measured by non verbal communication and dimensions of service quality.

### Keywords

Perceived Emotional Intelligence; Service Quality; Cabin Crew; Simulation

### Introducción

El Tripulante de Cabina de Pasajeros (TCP) tiene como funciones velar por la seguridad del pasaje y atender al cliente. El estudio de ésta última es importante en la aviación comercial porque la percepción de la Calidad del Servicio (CS) por los clientes es actualmente una estrategia competitiva para las empresas (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1990) y el mejor indicador del rendimiento de su personal (Dormann y Kaisser, 2002). Además, el rol de servicio es el más visible para los pasajeros (Pollard, 2001), y el TCP es el empleado que tiene más posibilidades de influir en ellos (Besco, 1991).

Partiendo de las relaciones encontradas entre Inteligencia Emocional (IE) con rendimiento laboral (Van Rooy y Viswevaran, 2003) y CS (Kernbach y Schutte, 2005), en el presente estudio se plantea que la IE, (Salovey y Mayer, 1990) sería un recurso que ayudara a los TCP proporcionar un mejor servicio.

La CS ha sido medida repetidamente mediante las dimensiones propuestas por Parasuraman, Zeithaml y Berry (Ladhari, 2008), y estudios previos demuestran la influencia de la comunicación no verbal (CNV) del TCP (Gountas, Erwing y Gountas,

2006) y de otros trabajadores de primera línea de servicio en la CS (Gabbott y Hogg, 2000; Sundaram y Webster, 2000).

Constituye la meta principal de este trabajo diseñar un procedimiento que permita, evaluar la CS del TCP, mediante la CNV y las dimensiones de la CS, y examinar el efecto modulador de los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y la habilidad de identificar emociones en otros en la CS.

El procedimiento, en una primera validación (Piñar y Fernández-Castro, 2007), simuló situaciones potencialmente estresantes de forma realista, y mostró que las situaciones conflictivas causaron mayor estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida. Además, en estas situaciones, el componente comprensión del TMMS-24 obtuvo relaciones positivas con estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida, y negativas con rendimiento, medido mediante la media de los componentes de la expresión corporal. Estos resultados no confirmaron la hipótesis de partida que fue que la IE correlacionaría positivamente con el rendimiento. En este segundo trabajo, se pretende analizar con mayor profundidad la relación entre IE y rendimiento, evaluando de manera exhaustiva tanto los dos componentes de la CNV, expresión corporal y paraverbal, como las dimensiones que definen la CS.

Las hipótesis del presente estudio son que la CS: 1) estará asociada negativamente con el componente atención de la IEP, 2) estará asociada positivamente a los componentes comprensión y regulación de la IEP, la habilidad de identificar emociones en otros a partir de la expresión facial, la comunicación paraverbal y de la postura, y 3) será mayor en los sujetos con experiencia.

## Método

### *Participantes*

Participaron 18 tripulantes, con una edad media de 23.9 ( $DT=4.3$ ; rango entre 18 y 33 años), 10 de ellos (5 hombres y 5 mujeres) sin experiencia, y 8 (5 mujeres y 3 hombres) TCP en activo (rango de experiencia laboral de .25 a 11.5 años).

### *Medidas*

Inteligencia emocional percibida. Se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptación española de Fernández-Berrocal, et al. (1998).

Habilidad para percibir emociones en otros. Se utilizaron tres instrumentos: el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF de Nowicki y Carton, 1993), el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Prosody (DANVA-2-AP de Baum y Nowicki, 1998) y el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy for Postures (DANVA-2-POS de Pitterman y Nowicki, 2004).

### *Procedimiento*

Cada participante cumplimentaba los instrumentos de evaluación de la IE en un ordenador portátil y visionaba en él la situación con la que se enfrentaría. Después, en una habitación contigua, interaccionaba mediante un juego de roles en dos escenarios con una actriz y en dos escenarios con un actor. Estos escenarios eran: un pasajero o pasajera que había dejado todo su equipaje de mano obstruyendo una ventana de emergencia (Maleta); y un pasajero o pasajera que había vuelto de fumar en el lavabo (Fumar), con dos niveles de conflictividad del pasajero (no conflictivo y conflictivo). La actuación fue grabada, en imagen y sonido, para su posterior evaluación. Participaron cinco actrices y cinco actores, la mitad de ellos profesionales, que tenían una media de edad de 25,6 años.

### *Jueces*

Los jueces expertos, dos TCP, un hombre y una mujer, y los clientes, dos mujeres y un hombre, clientes habituales de líneas aéreas, evaluaron en una escala del 1 al 5, las actuaciones grabadas en vídeo, con la misma escala de observación.

### *Escala de observación*

Incluye 13 indicadores de la CNV, 1 indicador de la comunicación verbal (extraídos de la literatura y revisados por cinco expertos) y 11 indicadores de la CS (desarrollados a partir de las dimensiones de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988) y revisados por dos expertos). La CNV comprende: contacto ocular, expresión facial, sinceridad de la sonrisa, gestos, postura de su cuerpo, posición de las piernas, distancia física con el pasajero, aspecto físico, volumen, velocidad, fluidez, vocalización y duración de la explicación. El indicador de la comunicación verbal es: presencia de palabras técnicas o de argot. La CS contiene, como observador cree que el tripulante: tiene los conocimientos técnicos para desarrollar su trabajo, transmite seguridad, inspira confianza y credibilidad,



**Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre las variables independientes y la media de las puntuaciones en los cuatro escenarios de los jueces clientes y expertos.**

	Percepción	Comprensión	Regulación	FDAN	VDAN	PDAN
Contacto ocular clientes	-,00	-,08	-,07	,03	,19	-,11
Contacto ocular expertos	,04	-,17	-,35	,18	,67**	,13
Expresión facial clientes	-,01	,19	,10	,18	-,04	-,21
Expresión facial expertos	-,06	-,34	-,40†	,16	,45†	-,04
Sinceridad sonrisa clientes	-,09	,02	-,11	,14	,20	-,12
Sinceridad sonrisa expertos	-,06	-,31	-,31	-,00	,23	-,08
Gestos clientes	-,14	,01	-,11	,12	,15	-,12
Gestos expertos	,07	-,49*	,05	-,27	,00	-,20
Postura cuerpo clientes	-,12	-,02	,17	,06	-,12	-,30
Postura cuerpo expertos	,18	-,34	-,06	-,20	-,07	-,05
Posición piernas clientes	,12	-,08	,05	-,00	-,13	-,08
Posición piernas expertos	,27	-,36	,08	-,16	-,01	,06
Distancia física clientes	-,03	-,30	,09	,07	,03	-,12
Distancia física expertos	,07	-,33	-,28	,03	-,01	,05
Aspecto físico clientes	-,14	-,07	-,01	-,17	,14	-,31
Aspecto físico expertos	-,25	-,44†	-,08	-,32	,06	-,02
Volumen clientes	,12	-,05	-,19	,13	,19	,27
Volumen expertos	,14	-,31	-,39	,18	,47†	,07
Velocidad clientes	,11	,10	-,03	,13	,02	-,02
Velocidad expertos	,13	-,49*	-,16	,10	,35	,02
Fluidez clientes	-,21	,18	-,31	,22	-,03	-,12
Fluidez expertos	-,12	-,21	-,51*	-,14	,23	,26
Vocalización clientes	,03	-,04	-,17	,25	,07	,02
Vocalización expertos	,12	-,24	-,07	-,02	-,15	,22
Palabras técnicas clientes	-,27	-,35	-,30	,06	,26	-,01
Palabras técnicas expertos	-,26	-,13	-,02	-,36	-,09	-,20
Duración explicación clientes	-,24	-,15	-,35	-,17	,34	-,21
Duración exposición exp.	-,66**	-,15	-,36	-,07	,21	,02
Contenido técnico clientes	-,05	,06	-,29	,11	,05	-,27
Contenido técnico expertos	,42†	-,25	,08	,03	,08	,21
Transmite seguridad clientes	-,12	,09	-,24	-,01	,13	-,09
Transmite seguridad exp.	,02	-,19	-,20	-,26	,03	-,12
Confianza y credibilidad cl.	-,09	,12	-,21	,21	,14	-,15
Confianza y credibilidad exp.	,13	-,40†	-,24	-,20	,13	,01
Actitud de servicio clientes	-,01	,12	-,22	,00	-,01	,01
Actitud de servicio expertos	,03	-,49*	-,17	-,32	,24	-,09
Escucha activa clientes	-,09	-,20	-,42	,02	,32	-,03
Escucha activa expertos	-,11	-,28	-,11	-,29	,24	-,08
Empatía clientes	-,13	,09	-,49*	,29	,19	,05
Empatía expertos	,06	-,36	-,27	-,07	,42†	,17
Entiende explicación clientes	-,10	-,08	-,30	-,02	,27	-,01
Entiende explicación expertos	,16	-,45†	-,18	,12	,29	,36
Normas de seguridad clientes	,17	,07	-,35	-,02	,15	,00
Normas de seguridad expertos	,34	-,13	-,13	,26	,41†	,21
Rapidez y dinamismo clientes	,06	-,09	-,31	,39	,41†	,23
Rapidez y dinamismo expertos	-,27	-,32	-,45†	,02	,26	-,06
Amable clientes	-,29	-,18	-,33	,21	,37	-,02
Amable expertos	,09	-,33	-,29	,02	,45†	,32
Consideración y respeto clientes	-,21	-,38	-,39	,19	,61**	-,06
Consideración y respeto expertos	,06	-,41†	-,25	-,09	,50*	,14

\* Las puntuaciones de los expertos son por consenso, por tanto no existen desviaciones típicas.

tiene actitud de servicio, ha escuchado atentamente al cliente, se ha puesto en el lugar del cliente, ha comprendido lo que quería y ha intentado proporcionárselo; como observador usted: ha entendido las explicaciones del tripulante, le ha quedado claro que el objetivo del tripulante es cumplir una normativa de seguridad; si usted fuese el cliente y estuviese en su lugar: se sentiría atendido de forma rápida y dinámica, amablemente, con consideración y respeto.

## Resultados

Las puntuaciones de jueces clientes y expertos, en un análisis previo, mostraron diferencias significativas en todos los indicadores de la CNV y de la CS, por lo que se analizaron por separado.

Las dos primeras hipótesis fueron verificadas mediante correlaciones bivariadas entre la media de las puntuaciones, en los cuatro escenarios otorgadas por los jueces en cada uno de los indicadores de la CNV y de la CS, y las puntuaciones directas obtenidas en las variables independientes. Los resultados se muestran en la tabla 1.

El componente percepción correlacionó significativamente y negativamente con “duración de la explicación” evaluada por los jueces expertos; no se encontró relación con los juicios de los clientes para ningún indicador de la CNV y para ningún indicador de la CS, en los jueces clientes y expertos.

El componente comprensión correlacionó significativamente y negativamente con “gestos”, “velocidad de las explicaciones”, y “actitud de servicio” según los expertos, sin hallarse relaciones significativas con los juicios de los clientes.

El componente regulación se relacionó negativamente con “fluidez” según los expertos, pero no se halló ninguna correlación positiva para las dimensiones de la CS, ni para los juicios de los clientes.

El DANVA-V correlacionó positivamente con los juicios de los expertos sobre el “contacto ocular” y con “amabilidad”, en los clientes, y “consideración y respeto”, tanto para los clientes como para los expertos.

La tercera hipótesis fue verificada mediante un análisis de la varianza factorial mixto para cada uno de los indicadores, siendo los factores intrasujeto: la conflictividad (pasajero conflictivo y no conflictivo), la situación (Maleta o Fumar), y el número de jueces, con dos niveles, para los jueces expertos, y tres niveles, para los jueces los expertos. Los sujetos con experiencia, evaluados por los expertos, obtuvieron

una puntuación mayor en “uso de palabras técnicas y de argot” ( $M=3.63$ ) que los sin experiencia ( $M=3.19$ ) ( $F(1,14)=5,27$ ;  $p<.05$ ) y en “transmite seguridad” ( $M=2.29$ ) frente a los sin experiencia ( $M=1.75$ ) ( $F(1,14)=9,98$ ;  $p<0,01$ ).

## Discusión

La relación negativa del componente atención con ejecución, es congruente con hallazgos previos en los que éste se relaciona con bajo estrés (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999), y, por lo tanto, mejor rendimiento (Cropanzano y Wright, 1999; Spector, Dwyer y Jex, 1988).

Los resultados encontrados con los componentes comprensión y regulación, podrían deberse a que, siguiendo a Gohm, Corser y Dalsky (2005), los sujetos crean que son competentes en IEP y no lo sean en realidad; o a que a medida que son mejores en comprensión y regulación sean más vulnerables al contagio emocional (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1994); o a que, siguiendo a Schutte et al. (2001), los jueces valorasen peor a aquellos sujetos que perciben que no tienen la misma IE que ellos, independientemente de su ejecución.

Las relaciones positivas en pruebas de ejecución replican las previamente encontradas (Elfenbein et al., 2007).

La ejecución superior de los sujetos con experiencia en sólo dos indicadores de la CS, y únicamente para los jueces expertos, podría deberse a que las habilidades emocionales sean más importantes que la experiencia en la predicción de la CS.

Se hace necesario replicar los resultados en una muestra mayor de sujetos, utilizando medidas de habilidad de la IE, incluyendo en la evaluación los dos tipos de jueces.

## Notas

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda SEG2005/06345 del Ministerio de Educación y Ciencia (España).

## Referencias

- Baum, K. M. y Nowicki, S. (1998). Perception of emotion: measuring decoding accuracy of adult prosodia cues varying in intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(2), 89-107.
- Besco, R.O. (1991). Flight attendants: Aviation's un-

- der-recognized safety resource. *Cabin Crew Safety*, 26(2), 1-4.
- Cropanzano, R., & Wright, T.A. (1999). A 5-year study of change in the relationship between wellbeing and job performance. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51, 252-265.
- Dormann, Ch. y Kaiser, D.M. (2002). Job conditions and customer satisfaction. *European Journal of work and organizational psychology*, 11(3), 257-283.
- Elfenbein, H.A., Der Foo, M.D., White, J. Tan, H.H. y Aik, V.C. (2007). Reading your counterpart: the benefit of emotion recognition accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 205-223.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Ravi-ra, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Gabbott, M. y Hogg, G. (2000). A empirical investigation of the impact of non-verbal communication on service evaluation. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 384-398.
- Gohm, C.L., Corser, G.C., Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Gountas, S., Ewing, M.T., Gountas, J.I. (2006). Testing airline passengers' responses to flight attendants' expressive displays: The effects of positive affect. *Journal of Business Research*, 60(1), 81-83.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Kernbach, S. y Schutte, N.S. (2005). The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction. *Journal of Services Marketing*, 19(7), 438-444.
- Ladhari, R. (2008). Alternative measures of service quality: A review. *Managing Service Quality*, 18(1), 65-86.
- Nowicki, S. Jr. y Carton, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. and Berry, L.L. (1988), "SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality". *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Piñar, M.J. y Fernández-Castro, J. (2009). Inteligencia emocional y manejo de pasajeros conflictivos en tripulantes de cabina de pasajeros. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, 237-242.
- Pollard, C.H. (2001). Impact: *A study of flight attendant survivors of air disasters*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(2-B), 1095.
- Pitterman, H. y Nowicki, S. (2004). A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS). *Genetic, Social, and Psychology Monographs*, 103(2), 146-162.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001), "Emotional intelligence and interpersonal relations". *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Spector, P.E., Dwyer, D. J., & Jex, S.M. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: A comparison of multiple data sources. *Journal of Applied Psychology*, 73, 11-19.
- Sundaram, D. S. y Webster, C (2000), "The Role of Nonverbal Communication in Service Encounters," *Journal of Services Marketing*, 14(5), 378-91.
- Van Rooy, D.L. y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic of predictive va-

lidity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

Zeithaml, V.A., Parasuraman, A., y Berry, L.L. (1990). *Delivering quality services: Balancing customer perceptions and expectations*. New York: Free Press.

## El efecto de la Inteligencia Emocional sobre la eficacia en la negociación

Manuel Pulido Martos  
Esther López-Zafra  
José María Augusto Landa  
*Universidad de Jaén*

### Resumen

El objetivo del presente estudio consistió en examinar las posibles conexiones entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), las actitudes hacia la negociación y la eficacia en la negociación. Ciento veintitrés sujetos que desarrollan su trabajo en diferentes empresas completaron una batería de cuestionarios que incluía la TMMS, el Cuestionario de Actitudes hacia la Negociación y el Cuestionario de Eficacia en la Negociación. Para comprobar las hipótesis de trabajo se llevaron a cabo una serie de análisis de correlación y de regresión múltiple. Los resultados mostraron asociaciones significativas entre diferentes dimensiones de la IEP, las actitudes y la eficacia.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional; TMMS; Eficacia; Negociación; Actitudes.

### The Impact of Emotional Intelligence on Negotiation Effectiveness

#### Abstract

The aim of this study was to examine possible connections between Perceived Emotional Intelligence (PEI), attitudes toward negotiation and effectiveness in negotiation. A hundred and twenty-three workers at different companies completed a set of questionnaires that included the TMMS, the Questionnaire of Attitudes toward Negotiation and the Effectiveness of Negotiation Questionnaire. To test our hypothesis we carried out a series of correlation analyses and multiple regressions. The results showed significant associations between different dimensions of the PEI, attitudes and effectiveness.

#### Keywords

Emotional Intelligence; TMMS; Effectiveness; Negotiation; Negotiation

### Introducción

Un elemento de gran relevancia en la actividad organizacional en el presente lo constituyen los procesos de negociación. Cuando se habla de acuerdos y soluciones adoptadas a lo largo de la negociación se está haciendo referencia a la eficacia del proceso negociador. Lograr un alto nivel de eficacia en la negociación, implica cumplir con criterios relativos a los resultados sustanciales obtenidos y criterios relacionados con el desarrollo del proceso negociador y la satisfacción de las partes con todo lo acontecido. Aunque son variados los modelos teóricos que se han ocupado de analizar la eficacia, el presente trabajo se basa en el modelo estratégico de Mastenbroek (1980, 1983, 1987, 1989). Para Mastenbroek la eficacia consiste en la combinación de cuatro dimensiones básicas, con sus dilemas y acciones tácticas, que permiten al negociador alcanzar resultados positivos. En la figura 1, adaptada de Mastenbroek (1989) por Serrano y Rodríguez (1993), se muestra el perfil ideal del negociador eficaz.

De otro lado, son muy escasas las investigaciones que analizan la relación entre Inteligencia Emocional (IE) y eficacia negociadora. En el trabajo de Foo, Elfénbein, Tan y Aik (2004), los autores, empleando una tarea de laboratorio con sujetos que realizaban negociaciones, muestran que los individuos con altos niveles de IE valoran más positivamente su experiencia en la negociación, lo que estaría relacionado con los resultados relacionales. En cuanto a los resultados sustantivos, encuentran un dato paradójico. Un nivel elevado de IE garantizaba un mayor beneficio conjunto para las partes, sin embargo el miembro con un mayor nivel de IE acababa perdiendo en la distribución de los recursos. También con relación a la eficacia en la negociación, Mueller y Curhan (2006) llevan a cabo una investigación que tiene como objetivo comprobar si la IE está relacionada con la satisfacción que la parte opuesta mues-

Objetivos negociadores	Complejos conductuales de negociación		
	Flexibilidad 1	Tenacidad 3	Dureza 5
Obtención de resultados positivos	●	●	●
Influencia sobre el equilibrio del poder	Sumisión 1	Equilibrio 3	Dominación 5
Desarrollo de un clima constructivo	●	●	●
Logro de una dinámica flexible	Exploración 1	Cautela 3	Rigidez 5

Figura 1. Perfil de una conducta negociadora eficaz. Tomado de G. Serrano y D. Rodríguez, 1993. *Negociación en Organizaciones*. Madrid: Eudema, p. 89.

tra con los resultados logrados (independientemente del valor objetivo de los mismos). Empleando una tarea de simulación de negociaciones, muestran como las partes implicadas en una negociación que tienen que interactuar con oponentes con un elevado nivel de IE se muestran más satisfechas con los resultados alcanzados, aún cuando objetivamente éstos no fuesen los más óptimos.

Si la IE se muestra como un factor que puede incidir sobre los resultados y la eficacia en un proceso negociador, no es menos cierto que las conductas que llevan a esos resultados pueden verse influidas tanto por variables disposicionales específicas como por variables situacionales (Neale y Bazerman, 1991). El primer grupo de variables incluye las percepciones de las situaciones interactivas, la orientación motivacional, las características cognitivas, sociales o ideológicas de los negociadores. En la mayor parte de los estudios realizados estas variables se han analizado de forma separada (Rodríguez y Serrano, 1991), arrojando distintos resultados.

En definitiva, el principal objetivo del presente trabajo es examinar, a partir de las opiniones de trabajadores implicados en negociaciones reales, la relación de las actitudes de los negociadores con la eficacia en la negociación, así como la relación de las dimensiones de la IE con la eficacia.

Las hipótesis formuladas son:

Hipótesis 1. Las actitudes hacia la negociación explican parte de la varianza de las conductas de eficacia.

Hipótesis 2. Los componentes de la IE explican parte de la varianza de las conductas de eficacia.

## Método

### *Participantes y procedimiento*

Un total de 123 sujetos (61 hombres y 62 mujeres) con edades entre los 23 y 60 años ( $M = 40.02$ ;  $ST = 8.71$ ) que desarrollan su trabajo en diferentes organizaciones accedieron a participar voluntariamente en el estudio.

### *Materiales*

*Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Evalúa percepciones acerca de la IE, es decir, la inteligencia emocional percibida (IEP). Se compone de una escala formada por 24 ítems con formato de respuesta tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 5. La escala está compuesta por tres dimen-

siones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional. En este estudio, se ha utilizado la versión adaptada al castellano que presenta un  $\alpha = 0.86$  para el componente atención,  $\alpha = 0.90$  para la claridad y un  $\alpha = 0.86$  para la reparación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Cuestionario de Eficacia en la Negociación (CEN; Serrano y Rodríguez, 1993). Evalúa el nivel de eficacia en la conducta llevada a cabo por un negociador. Los 40 ítems que lo componen se presentan con respuestas en formato tipo Likert de 5 puntos. Los autores deciden resumir la estructura factorial para la interpretación del CEN a los siete primeros factores que explican el 52,2% de la varianza. Estos son: promoción de un clima constructivo, firme-flexibilidad en la obtención de resultados positivos, dureza en la negociación, reducción al mínimo de las concesiones, exploración, dureza táctica y flexibilidad táctica. En la investigación de Serrano y Rodríguez (1989) se utilizan dos muestras con un  $\alpha = 0.73$  y  $0.72$ , respectivamente.

Cuestionario de Actitudes hacia la Negociación (CAN; Rodríguez y Serrano, 1991). Evalúa las actitudes que los negociadores mantienen ante los procesos de negociación. Se compone de 34 ítems valorados con un formato de respuesta tipo Likert con 5 anclajes. Los autores optan por reducir la estructura factorial a siete factores que explican el 57,2% de la varianza. Estos factores son los siguientes: confianza y firmeza negociadora, legitimidad de la contraparte, oposición y rivalidad, desconfianza táctica, conflicto, realismo negociador y eficacia negociadora. En el trabajo de Rodríguez y Serrano (1991) se obtiene un  $\alpha = 0.88$ .

## Resultados

Las medias, desviaciones típicas e intercorrelaciones entre las variables estudiadas se presentan en la Tabla 1. La atención emocional aparece relacionada positivamente con la dureza en la negociación. La claridad emocional aparece relacionada positivamente (valores entre .18 y .33) con cuatro dimensiones de la eficacia: dureza táctica, promoción de un clima constructivo, reducción al mínimo de las concesiones y firme-flexibilidad en la obtención de resultados positivos. La reparación emocional no aparece asociada a ningún factor de la eficacia.

En cuanto a las actitudes de los negociadores y su asociación con las dimensiones de la eficacia, la confianza y firmeza negociadora aparece relacio-

**Tabla 1. Medias, desviaciones típicas e intercorrelaciones.**

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>IEP</b>																			
1. Atención	23.77	6.00	-																
2. Claridad	27.64	6.02	.30**	-															
3. Reparación	27.78	5.18	.00	.50**	-														
<b>CAN</b>																			
4. CAN1	3.82	.64	.02	.01	-.09	-													
5. CAN2	4.14	.61	-.01	.08	-.17	.50**	-												
6. CAN3	3.80	.67	-.08	.19*	-.04	.61**	.64**	-											
7. CAN4	3.28	.80	-.00	.09	-.01	.71**	.46**	.71**	-										
8. CAN5	3.96	.70	.00	.04	-.14	.45**	.64**	.61**	.51**	-									
9. CAN6	3.52	.75	.03	-.03	-.18	.70**	.42**	.48**	.59**	.40**	-								
10. CAN7	3.22	.86	.08	.10	.05	.65**	.23*	.39**	.65**	.24**	.64**	-							
<b>CEN</b>																			
11. CEN1	3.63	.44	.15	.21*	.13	.34**	.15	.12	.13	.19*	.21*	.15	-						
12. CEN2	3.83	.44	.03	.33**	.16	.18	.18	.16	-.04	.16	.01	-.05	.61**	-					
13. CEN3	2.91	.61	.35**	.14	.07	-.25**	-.30**	-.37**	-.35**	-.26**	-.27**	-.20*	.29**	.23*	-				
14. CEN4	3.68	.68	.15	.23*	.09	-.17	-.15	-.10	-.24**	-.11	-.19*	-.21*	.40**	.41**	.31**	-			
15. CEN5	3.92	.61	.07	.18	.14	.42**	.30**	.23*	.17	.22*	.23*	.13	.64**	.70**	.06	.30**	-		
16. CEN6	3.99	.53	.12	.18*	-.04	.44**	.43**	.45**	.28**	.39**	.29**	.17	.49**	.48**	-.14	.17	.47**	-	
17. CEN7	3.70	.42	-.04	.11	.01	.02	.16	.02	-.14	.13	-.08	-.19*	.45**	.56**	.17	.31**	.41**	.35**	-

Nota: CAN1= Confianza y firmeza negociadora; CAN2= Legitimidad de la contraparte; CAN3=Oposición y rivalidad; CAN4=Desconfianza táctica; CAN5=Conflicto; CAN6=Realismo negociador; CAN7=Eficacia negociadora; CEN1=Promoción de un clima constructivo; CEN2= Firme-flexibilidad en la obtención de resultados positivos; CEN3=Dureza en la negociación; CEN4= Reducción al mínimo de las concesiones; CEN5=Exploración; CEN6=Dureza táctica; CEN7=Flexibilidad táctica

\*\*  $p < 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$

nada positivamente con la promoción de un clima constructivo, con la exploración y con la dureza táctica. De igual forma, mantiene una relación negativa con la dureza en la negociación. Con relación a la legitimidad de la contraparte y la oposición y rivalidad, estas dimensiones guardan una relación positiva con la exploración y la dureza táctica; y negativa, con la dureza en la negociación. La desconfianza táctica está asociada positivamente con la dureza táctica y de manera negativa con la dureza en la negociación y con la reducción al mínimo de las concesiones. Las dimensiones de conflicto y realismo negociador mantienen una relación positiva con promoción de un clima constructivo, con la exploración y con la dureza táctica; y una negativa, con la dureza en la negociación. Por último, la dimensión eficacia negociadora muestra relaciones negativas con la dureza en la negociación y con la reducción al mínimo de las concesiones.

Para comprobar qué variables predecían los diferentes factores de la escala de eficacia en la negociación se llevaron a cabo una serie de análisis de regresiones múltiples jerárquicas. Como variables

predictoras de los modelos de regresión se introdujo en la ecuación el bloque de los componentes del CAN; y, en un segundo bloque, los componentes de la TMMS. Los resultados significativos de los análisis de regresión sobre las dimensiones del CEN aparecen en la Tabla 2.

Al introducir como criterio la promoción de un clima constructivo las actitudes explican un 14% de la varianza con una contribución significativa ( $F=2.167$ ,  $p=.044$ ). Con la inclusión del bloque de dimensiones de la IEP se produce un aumento significativo de la varianza en un 9% ( $F= 3.470$ ,  $p=.019$ ). La promoción de un clima constructivo es predicha por la dimensión confianza y firmeza negociadora, relacionada con las actitudes ( $\beta= .476$ ,  $p=.005$ ); y por la claridad emocional ( $\beta= .258$ ,  $p=.050$ ). Cuando se introduce como criterio la firme-flexibilidad en la obtención de resultados positivos el bloque de las actitudes explica un 19% de la varianza ( $F=3.027$ ,  $p=.007$ ); y la inclusión del bloque de la IEP produce un incremento de un 13% ( $F=5.728$ ,  $p=.001$ ). Las variables que explican esta segunda dimensión de la eficacia son la confianza y

**Tabla 2. Resumen del análisis de regresión de tipo jerárquico para las variables predictoras de la eficacia en la negociación.**

	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R$	Cambio en F
<b>VD: Promoción de un clima constructivo</b>					
Paso 1			.14	.14*	2.167
CAN1	.459	2.661*			
Paso 2			.23	.09*	3.470
CAN1	.476	-4.56*			
Claridad	.258	-1.171*			
<b>VD: Firme-flexibilidad en la obtención de resultados positivos</b>					
Paso 1			.19	.19**	3.027
CAN1	.510	3.130**			
CAN4	-.479	-2.759**			
Paso 2			.32	.13*	5.728
CAN1	.565	3.710**			
CAN4	-.482	-2.970**			
Claridad	.416	3.402**			
<b>VD: Dureza en la negociación</b>					
Paso 1			.22	.22**	3.601
Paso 2			.35	.13**	5.916
Atención	.318	3.368**			
<b>VD: Reducción al mínimo de las concesiones</b>					
Paso 1			.12	.12	1.865
CAN3	.341	2.040*			
CAN4	-.367	-2.098*			
Paso 2			.23	.11**	4.591
CAN4	-.367	-2.205*			
Claridad	.386	3.039**			
Reparación	-.246	-1.991*			
<b>VD: Exploración</b>					
Paso 1			.31	.31**	6.092
CAN1	.758	4.984**			
Paso 2			.36	.05	2.294
CAN1	.762	5.085**			
<b>VD: Dureza táctica</b>					
Paso 1			.38	.38**	8.143
CAN1	.408	2.817**			
CAN3	.295	2.093*			
Paso 2			.45	.07*	3.905
CAN1	.435	3.129**			
Claridad	.305	2.818**			
<b>VD: Flexibilidad táctica</b>					
Paso 1			.15	.15*	2.354
CAN6	-.320	-2.043			
Paso 2			.17	.02	.747

\*\* p&lt;0.01, \* p≤ 0.05

firmeza negociadora ( $\beta = .565$ ,  $p = .000$ ) y la desconfianza táctica ( $\beta = -.479$ ,  $p = .004$ ); y con relación a la IEP, la claridad ( $\beta = .416$ ,  $p = .001$ ). Al introducir como criterio la dimensión dureza en la negociación, es el bloque de la IEP el que produce un incremento significativo de la varianza hasta un 35% ( $F = 5.916$ ,  $p = .001$ ), siendo la dimensión atención emocional la que predice la dureza en la negociación

( $\beta = .318$ ,  $p = .001$ ). En cuanto al criterio reducción al mínimo de las concesiones, es de nuevo la introducción del bloque de la IEP lo que produce un incremento significativo de la varianza hasta un 23% ( $F = 4.591$ ,  $p = .005$ ). El criterio es predicho por la desconfianza táctica ( $\beta = -.367$ ,  $p = .030$ ) y por las dimensiones de la IEP claridad emocional ( $\beta = .386$ ,  $p = .003$ ) y reparación ( $\beta = -.246$ ,  $p = .049$ ). Introdu-



ciendo como criterio la variable exploración, el bloque de las actitudes explica un 31% de la varianza ( $F=6.092$ ,  $p=.000$ ), siendo la variable confianza y firmeza negociadora la que predice el criterio ( $\beta= .758$ ,  $p=.000$ ). El bloque de la IEP no incrementa de manera significativa el porcentaje de explicación de la varianza. Con el criterio dureza táctica las actitudes explican un 38% de la varianza con una contribución significativa ( $F=8.143$ ,  $p=.000$ ). Con la inclusión del bloque de dimensiones de la IEP se produce un aumento significativo de la varianza en un 7% ( $F= 3.905$ ,  $p= .002$ ). La dureza táctica es predicha por la dimensión confianza y firmeza negociadora, relacionada con las actitudes ( $\beta= .435$ ,  $p=.005$ ); y por la claridad emocional ( $\beta= .305$ ,  $p=.006$ ). Por último, al introducir la variable flexibilidad táctica como criterio, ninguna de las variables relacionadas con las actitudes y la IEP son capaces de predecir los cambios en aquella.

### Discusión

En nuestro trabajo se confirman las hipótesis establecidas. Los resultados señalan la importancia de la claridad emocional en el logro de un mayor nivel de eficacia en la de negociación y muestran consonancia con los resultados hallados en otros trabajos (Foo et al., 2004; Mueller y Curhan, 2006). En cuanto al resto de las dimensiones de la inteligencia emocional, la atención emocional predice la dureza en la negociación. En cuanto a la reparación emocional, únicamente explicaba parte de la varianza de la dimensión de la eficacia reducción al mínimo de las concesiones, mostrando una relación de tipo negativo.

Otro de los objetivos del estudio era examinar la influencia de las dimensiones de las actitudes de los negociadores hacia la negociación sobre la eficacia en la negociación. De los resultados se desprende la importancia de los componentes actitudinales confianza y firmeza negociadora y desconfianza táctica. Es difícil establecer paralelismos con otros trabajos ya que cada estudio aborda un grupo concreto de variables actitudinales (Rodríguez y Serrano, 1991).

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones dentro del ámbito laboral. Destaca que la inteligencia emocional y más concretamente la claridad emocional pueden contribuir a mejorar la eficacia en los procesos de negociación. Las claves para trabajar en programas de instrucción dirigidos a la formación de negociadores se pueden en-

contrar en trabajos como el de Loewestein y Thompson (2006). Asimismo, sería conveniente utilizar instrumentos como el CAN que permitiesen conocer variables actitudinales de los negociadores y así anticiparse a las conductas y resultados que los mismos van a mostrar en los procesos de negociación (Rodríguez y Serrano, 1991).

### Referencias

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Foo, M. D., Efenbein, H. A., Tan, H. H. y Aik, V. C. (2004). Emotional intelligence and negotiation: The tension between creating and claiming value. *The International Journal of Conflict Management*, 15 (4), 411-429.
- Lowestein, J. y Thompson, L. L. (2006). Learning to negotiate: Novice and experienced negotiators. En L. L. Thompson (Ed.), *Negotiation Theory and Research* (pp. 77-97). Hove, NY: Psychology Press.
- Mastenbroek, W. F. (1980). Negotiating: A conceptual model. *Group and Organization Studies*, 5 (3), 324-339.
- Mastenbroek, W. F. (1983). A model for negotiation. *Training and Development Journal*, 37 (10), 76-79.
- Mastenbroek, W. F. (1987). *Conflict Management and Organization Development*. Chichester: Wiley.
- Mastenbroek, W. F. (1989). *Negotiate*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Mueller, J. S. y Curhan J. R. (2006). Emotional intelligence and counterpart mood induction in a negotiation. *The International Journal of Conflict Management*, 17 (2), 110-128.
- Neale, M. A. y Bazerman, M. H. (1991). *Rationality and cognition in negotiation*. New York: Free Press.
- Rodríguez, D. y Serrano, G. (1991). Análisis de las características psicométricas y estructura factorial del "Cuestionario de Actitudes hacia la Negociación" CAN. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (18), 13-24.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W.

- Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Serrano, G. y Rodríguez, D. (1989). Análisis de las características psicométricas y estructura factorial del Cuestionario de Eficacia en la Negociación, CEN. *Libro de Simposios del II Congreso Nacional de Psicología Social*, (pp. 154-167). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Serrano, G. y Rodríguez, D. (1993). *Negociación en organizaciones*. Madrid: Eudema.

## Consejos de dirección: relación entre Inteligencia Emocional y estilos de liderazgo

Ana María Reoyo Rodríguez

Roberto López Canas

*MAS Innovación Organizacional*

### Resumen

El desarrollo de la inteligencia emocional en los equipos directivos es un requisito imprescindible, ya que son el elemento tractor de la organización. Del tipo de interacción que establezcan depende la implicación y satisfacción de las personas en la organización. Teniendo en cuenta que algunos estilos de liderazgo se consideran más efectivos que otros, el objetivo de este estudio era avanzar en la relación entre estos estilos y la IE. En el estudio han participado 18 directivos de organizaciones industriales del País Vasco. Esperábamos encontrar una relación directa entre estilos de liderazgo transformacional (interés por las personas) y regulación emocional (control de las emociones en la interacción). Los resultados obtenidos avalan nuestra hipótesis. La claridad y regulación destacan sobre la atención emocional. Estilos de liderazgo transformacional destacan sobre estilos de liderazgo transaccional, a excepción de la dirección por objetivos. La regulación relaciona tanto con la dirección por objetivos como con la consideración individualizada de las personas y la ejemplaridad del directivo. La claridad tiene una mayor relación con la motivación por ilusión que con la dirección por objetivos. Aunque la muestra es reducida, y se necesitan más estudios que relacionen la inteligencia emocional con estilos de liderazgo, esta investigación permite realizar dos conclusiones importantes. Una, que la atención emocional no parece tener una relación directa con los estilos de liderazgo. La otra es que la regulación emocional parece tener mayor impacto en el liderazgo que la claridad emocional.

### Palabras clave

Liderazgo Transformacional, Regulación Emocional y Organizaciones Industriales.

### Board of Directors: the Relation between Emotional Intelligence and Leadership Styles

### Abstract

The development of emotional intelligence in management teams is a prerequisite, since they drive organization. The type of interaction depends on establishing the involvement and satisfaction of people in the organization. Some leadership styles are considered more effective than others, the objective of this study was to advance in the relationship between leadership styles and EI. The study involved 18 managers of industrial organizations in the Basque Country. We expected to find a direct relationship between transformational leadership (concern for people) and emotional regulation (control of emotions in the interaction). Results support our hypothesis. Clarity and Regulation levels were higher than Attention. Transformational leadership is more relevant than transactional leadership, except "management by objectives". Emotional Regulation relates to transformational leadership (individual consideration and leadership's exemplarity). Emotional Clarity has a greater impact on motivation than on management by objectives. Although the sample was a small one, and more studies are needed to link emotional intelligence and leadership, this research provides two important conclusions. One of them is that "Attention" does not seem to have a direct relationship with the styles of leadership. The other one is that E. Regulation seems to have greater impact on leadership than Emotional Clarity.

### Keywords

Transformational Leadership, Emotional Regulation And Industry Organizations.

### Introducción

Una empresa es un conjunto de personas que trabajan de forma coordinada para conseguir unos objetivos que a todos interesan, aunque sea por motivos diferentes, mediante unas estructuras organizativas que van a fomentar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes, y que van a determinar el éxito de la empresa en términos económicos y de reconocimiento.

Algunos autores (Cardona y Lombardía, 2005) consideran que son tres los grandes modelos de organización, cada uno de los cuales representa un modelo concreto de dirección: la organización jerárquica (Dirección por Tareas), la organización profesional (Dirección por Objetivos) y la organización Competente (Dirección por Objetivos y Competencias).

La organización jerárquica guarda una estrecha relación con la organización del trabajo, desarrollado por autores como Fayol y Taylor, su aspecto central lo constituyen las tareas, el *qué* hay que hacer, y el sistema propio de este modelo es la *Dirección por Tareas*. La posición del subordinado es puramente reactiva, recibe un conjunto de órdenes y se espera de él únicamente que las realice. La motivación es estrictamente extrínseca.

La organización profesional o Dirección por Objetivos permite una mayor flexibilidad para adaptarse al entorno, en el que los cambios se han acelerado de una manera extraordinaria. El foco de atención se desplaza de las tareas a los objetivos, y el estilo de dirección se basa en la delegación. El empleado conoce los objetivos de la empresa y concibe su trabajo como aportación al logro de los mismos. La actitud del empleado es proactiva, con iniciativa y aportación de valor a su tarea. La motivación del empleado es intrínseca. Se define *que* hay que hacer, pero no se dice cómo se debe hacer. Esta libertad produce un talento de mayor calidad, pero las personas pueden alcanzar los objetivos de modo no óptimo e incluso puede dar pie a trampas que aseguren a los empleados el logro de los objetivos. Parece necesario, por lo tanto, incorporar un enfoque que complemente este aspecto referente al modo en que han de ser logrados los objetivos.

Lawler (1994) indica que la Dirección por Tareas y la Dirección por Objetivos son paralelas a la Dirección por Competencias, en la que se muestra un mayor interés por las capacidades, conocimientos y actitudes de las personas. Ante un mundo cada vez más competitivo y cambiante, el conocimiento de las capacidades y actitudes de las personas ofrece una imagen más real del capital humano de la empresa. La Dirección por Competencias permite establecer un tipo de marco organizativo en el que son las tareas las que se adaptan a las personas, en función del perfil competencial de cada una de las personas que trabajan en la organización. Esta nueva forma de organización gira entorno a su misión, alrededor de la cual se articulan los procesos más importantes de la estructura formal, como la promoción, la selección o la formación de las personas que la integran. El empleado en una organización competente no se siente subordinado, conoce los objetivos y entiende el *para qué* final de su trabajo, se siente miembro de un equipo con una misión a cumplir y su actitud, por tanto, es cooperativa. La Dirección

por Competencias no sustituye a la Dirección por Objetivos, sino que la complementa, añadiendo información sobre cómo llevar esos objetivos a cabo.

La implantación de estos modelos asienta sus bases en el comportamiento y las actitudes de quienes integran la organización y, especialmente, de quienes la dirigen, por lo que el cambio estructural debe ir acompañado de un cambio cultural y de la mentalidad de los directivos, enfocada hacia un liderazgo transformacional, capaz de transmitir la visión y la misión de la organización para el logro de los objetivos y, al mismo tiempo, capaz de desarrollar las capacidades y potencialidades de las personas con las que colaboran.

Para el ejercicio de un liderazgo transformacional, el jefe debe apoyar a sus colaboradores y, además de preocuparse por los resultados de su gente, debe preocuparse también por su desarrollo personal y profesional.

Según Cardona y Lombardía (2005) la tarea del directivo consiste en desarrollar al máximo a las personas y su eficacia para lograr los objetivos, en alcanzar un alto índice de satisfacción de los empleados por el trabajo que realizan, y lograr que éstos se identifiquen con la misión de la organización, mediante tres talentos propios de los directivos: el talento estratégico, el talento ejecutivo y el talento de liderazgo personal.

Para desempeñar con éxito estos tres talentos, Cardona y col. proponen tres grandes grupos de competencias: competencias de negocio, dirigidas al logro económico; competencias interpersonales, que favorezcan el trato con los colaboradores, como una comunicación efectiva y el trabajo en equipo; finalmente, las competencias personales, que se refieren a aquellos aspectos que promueven la profesionalidad y la ejemplaridad, y recogen aspectos relacionados con la respuesta personal a estímulos externos, como la iniciativa y la gestión del estrés.

Estas competencias directivas, tan demandadas para el ejercicio del liderazgo transformacional, se definen en términos de la capacidad de la persona líder para influir sin imponerse, haciendo que quieran parecerse a ella (influencia idealizada), de motivar internamente (motivación inspiracional), de estimular el intelecto de las personas (estimulación intelectual), de tratar a cada personas como única e irreplicable (consideración individualizada). Estos componentes del liderazgo transformacional incluyen un componente emocional importante (Lo-

pez Zafra y García León, 2009). La inteligencia emocional, sin embargo, no es considerada en los entornos directivos como un elemento que aporte valor, sobre todo por el gran desconocimiento que de ella se tiene. De ahí el interés en tratar de relacionar en este estudio la inteligencia emocional y los estilos de liderazgo transformacional, ya que esto apoyaría y ayudaría a desarrollar planes de formación para personas directivas basados, principalmente, en habilidades emocionales de claridad (conocimiento de los sentimientos propios) y regulación emocional (la capacidad de interactuar con otras personas, especialmente subordinados, sin perder la compostura, mostrando un estado de ánimo positivo, motivación para motivar a otros y optimismo ante situaciones poco favorables).

### **Trabajo empírico**

El presente trabajo pretende establecer la relación existente entre estilos de liderazgo transformacional y las competencias en inteligencia emocional de las personas directivas pertenecientes a los Consejos de Dirección de las organizaciones.

Teniendo en cuenta que algunos estilos de liderazgo potencian **organizaciones competentes**, y que los modelos teóricos defienden estilos de liderazgo transformacionales para lograr organizaciones competitivas, **la hipótesis general** a contrastar en el presente trabajo es que si, como indican Cardona y col., el liderazgo transformacional incluye un componente emocional importante, los estilos de liderazgo transformacional tendrán una relación mayor con la atención, claridad y regulación emocional que los estilos de liderazgo transaccional (centrados en la Dirección por Tareas).

Además, si la inteligencia emocional es un componente importante del liderazgo transformacional, esperamos encontrar una relación entre competencias en liderazgo transformacional y la regulación emocional, ya que para ejercer el liderazgo transformacional las personas directivas deben disponer de un buen bagaje personal en regulación emocional, comportamientos relacionados, entre otros, con su propia motivación, optimismo y pensamientos positivos.

### **Método**

#### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 18 directivos, pertenecientes a una organización del País Vasco, de los

cuales el 5,5 % (n=1) eran mujeres y el 94,5 restantes (n=17) eran hombres, en edades comprendidas entre 39 y 55 años.

#### **Diseño**

Se ha utilizado un diseño correlacional que permita establecer una relación entre los estilos de liderazgo transaccional (Laissez-faire, Dirección por Excepción Activa, Dirección por Excepción Pasiva y Dirección por Objetivos) y transformacional (Consideración Individualizada, Estimulación Intelectual, Motivación Inspiracional e Influencia Idealizada), y las competencias emocionales de Atención, Claridad y Reparación emocional.

#### **Instrumentos**

Se ha utilizado el TMMS-24 para medir inteligencia emocional con una escala de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo), y el cuestionario de liderazgo transformacional de Bass, con una escala de 0 (Nunca) a 4 (Siempre o casi siempre).

#### **Procedimiento**

Para la realización del estudio se recogieron los datos de los 18 directivos durante las sesiones de trabajo de los tres Comités de Dirección a los que pertenecían, reuniones que se efectuaron en las salas pertenecientes a las instalaciones de las organizaciones de las que forman parte las personas directivas. Los resultados forman parte de un proyecto más amplio, con el que se pretende desarrollar Planes de Formación para Directivos, teniendo en cuenta sus competencias actuales (fortalezas) y sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional.

#### **Resultados**

Las medias obtenidas en competencias emocionales se encuentran en rangos adecuados.

Los estilos de liderazgo transformacional destacan sobre estilos de liderazgo transaccional, a excepción de la dirección por objetivos.

Los resultados indican que el estilo de liderazgo ejercido con más frecuencia es el de "dirección por objetivos" y el de "influencia idealizada". Las competencias directivas más destacadas indican que las personas se consideran íntegras, que se puede confiar en ellas y en lo que dicen, y que se preocupan por el logro de los objetivos.

El estilo de liderazgo menos presente es el liderazgo "Laissez Faire" (propio del liderazgo

**Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de los estilos de liderazgo y las competencias Emocionales.**

	Media	D.T.
<b>Estilos de Liderazgo Transaccional</b>		
Laissez-faire	2,08	,47
Dirección por Excepción Pasiva	2,59	,54
Dirección por Excepción Activa	2,79	,50
Dirección por Objetivos	3,04	,44
<b>Estilos de Liderazgo Transformacional</b>		
Consideración Individualizada	2,90	,46
Estimulación Intelectual	2,81	,58
Motivación Inspiracional	2,66	,65
Influencia idealizada	3,15	,46
<b>Competencia Emocionales</b>		
Atención	24,66	5,80
Claridad	26,33	4,39
Regulación	28,50	5,24

**Tabla 2. Coeficientes de Correlaciones entre las subescalas del TMMS y los estilos de liderazgo transaccional y liderazgo transformacional.**

	Atención	Claridad	Reparación
<b>Competencias Emocionales</b>			
Atención	1		
Claridad	,042	1	
Reparación	,199	,548*	1
<b>Estilos de liderazgo Transaccional</b>			
Laissez faire	,159	-,147	-,252
Dir. Exc. Pasiva	,081	,121	,364
Dir. Excep. Activa	,015	,151	,063
Dir. Objetivos	,187	,494*	,754**
<b>Estilos de liderazgo Transformacional</b>			
Consd. Individ.	,102	,436	,578*
Est. Intelectual	,206	,321	,370
Mot. Ilusión	,012	,569*	,400
Influencia idealizada	-,024	,429	,675**

\* p<0.05; \*\* p<0,01

transaccional) y el liderazgo “Motivación por Ilusión” (propio del liderazgo transformacional).

En cuanto a la relación existente entre ellas, se ha encontrado que existe una relación positiva y directa entre las competencias emocionales “claridad” y “reparación emocional”, y entre dichas competencias emocionales y los siguientes estilos de liderazgo:

- La claridad emocional relaciona positivamente con la “Dirección por objetivos” y con la “Motivación por Ilusión”.
- La regulación emocional relaciona de for-

ma positiva con los estilos de liderazgo “dirección por objetivos”, “consideración individualizada” e “influencia idealizada”

- Se ha encontrado mayor relación de la claridad emocional con la “motivación por ilusión” que con la “dirección por objetivos”.
- No se ha encontrado relación alguna entre las competencias emocionales y los estilos de liderazgo transaccionales (“Laissez Faire”, “Dirección por Excepción Pasiva” “Dirección por excepción Activa”).

- Tampoco se ha encontrado una relación entre el estilo de liderazgo transformacional “Estimulación intelectual” y las competencias emocionales.

### Discusión

Aunque la muestra es reducida, y se necesitan más estudios que relacionen la inteligencia emocional con estilos de liderazgo, esta investigación permite realizar dos conclusiones importantes. Una de las conclusiones es que la atención emocional no parece tener una relación directa con los diferentes estilos de liderazgo. La otra conclusión es que la regulación emocional parece tener mayor impacto en el liderazgo que la claridad emocional.

Los resultados obtenidos van en línea con los resultados obtenidos por otros autores (Lopez Zafra, García y Augusto, 2008) que indican que personas con competencias emocionales destacan en liderazgo transformacional.

Los resultados obtenidos también avalan el modelo de Organización Competente y la Dirección por Competencias indicado por Cardona y García-Lombardía (2005), que indican que para obtener organizaciones competentes, éstas deben desarrollar en sus personas directivas tanto competencias dirigidas al logro de los objetivos, sin los cuales las organizaciones no sobreviven, como competencias que potencien el liderazgo transformacional, el cual motiva a las personas subordinadas en la escala de categorías para trabajar en colaboración, fomentando una cultura participativa, así como la capacidad de la organización de ser más competitiva, aunando el talento y el esfuerzo de todas las personas que componen la organización.

Si se tiene en cuenta que la claridad y regulación emocional correlacionan con estilos de liderazgo transformacional (motivación por ilusión, consideración individualizada e influencia idealizada), podemos concluir que, introduciendo programas de inteligencia emocional para el desarrollo de la claridad y la regulación emocional en personas directivas, se estaría fomentando el desarrollo de liderazgos basados en las personas, especialmente aquellos que toman en consideración a las personas como únicas e irrepitibles (consideración individualizada), y aquellos que hacen que los colaboradores quieran parecerse a sus líderes (influencia idealizada).

También para ejercer la Dirección por Objetivos, el líder debe desarrollar competencias rela-

cionadas con la claridad y la regulación emocional. Este resultado, que muestra una relación directa entre el logro de objetivos y la inteligencia emocional, rompe el esquema tradicional de liderazgo centrado en la tarea y el liderazgo centrado en las personas, ya que establece que también para alcanzar los objetivos de la organización, las personas directivas necesitan disponer de competencias emocionales que hagan crecer personal y profesionalmente a sus subordinados-colaboradores.

### Referencias

- Bass, B.M. y Avolio, B.J.; (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational leadership*. Sage Publications.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Barañain (Navarra): EUNSA.
- Conger, J. A.; (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10, 145-169.
- George, J. M.; (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Lopez Zafra, E; García León, A.M.; (en prensa). Una revisión sobre la relación entre Liderazgo Transformacional e Inteligencia Emocional, En Augusto, J.M (2009): *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Universidad de Jaen.
- Lopez Zafra, E; García-Retamero, R. y Augusto, J.M.; (2008). The role of transformational leadership, emotional intelligence, and group cohesiveness on leadership emergence. *Journal of leadership studies*, Vol 2 (3), pp 37-49.
- López-Zafra, E.; (2001). ¿Liderazgo carismático en las organizaciones? Elementos para una reflexión sobre el cambio en las relaciones intraorganizacionales. *Revista de Psicología Social*, 16, 97-115.





## **4 | EXPERIENCIA EN LAS ORGANIZACIONES**



## Programas de intervención de adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales para el fomento de sistemas de gestión innovadores

Aitor Aritzeta

Leire Gartzia

*Universidad del País Vasco*

Marta Torres

Idoia Garmendia

*Emoiker-Investigación y emociones*

### Resumen

Los nuevos modelos de gestión y cambio organizacional asumen que la creación de conocimientos compartidos y la innovación permanente son dos elementos clave para garantizar la competitividad y la sostenibilidad de las organizaciones empresariales. En este sentido, las competencias socio-emocionales desempeñan un papel clave a la hora de afrontar los retos con los que se encuentran las organizaciones actuales, tanto en el sector público como el privado, dado que se relacionan, por ejemplo, con la innovación y la efectividad del trabajo en equipo. La especialización, la formación y el conocimiento existente en Guipúzcoa, a través de la iniciativa “Gipuzkoa: Ikaskuntza emozionala eta soziala” (*Guipúzcoa: Aprendizaje emocional y social*) promovida por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa nos permiten explorar posibilidades y realizar propuestas de intervención que fomenten nuevos sistemas de gestión basados en las personas.

### Palabras claves

Programas, Competencias Socio-Emocionales, Organizaciones Empresariales, Sistemas de Gestión.

### Intervention Programs for the Acquisition of Development of Social and Emotional Skills in order to Generate Innovative Management Systems

### Abstract

New models of organizational management and change assume that the creation of shared knowledge and continuous innovation are two key ele-

ments to ensure competitiveness and sustainability of business organizations. In this sense, social-emotional skills, as related to innovation and effectiveness of team working, play a key role in facing the future challenges for organizations in public and private sectors. The expertise, training and knowledge existing in Gipuzkoa, through the initiative called “Gipuzkoa: Ikaskuntza emozionala eta soziala” (Gipuzkoa: social and emotional learning) promoted by the Department of Innovation and Knowledge Society of the Provincial Council of Gipuzkoa, provides an opportunity to explore possibilities and make intervention proposals to promote new management people-based systems.

### Keywords

Programmes, Socio-Emotional Competences; Business Organizations; Management People-Based Systems

### 1. Introducción

Hoy en día, las organizaciones han adoptado sistemas de organización y gestión en los cuales el trabajo en equipo, la coordinación y cooperación con otros y, en definitiva, la puesta en práctica de habilidades socio-emocionales son fundamentales para lograr altas cotas de desempeño y de efectividad.

Groves, (2006) afirma que si un/a líder posee expresividad emocional y capacidad de visión de futuro la capacidad de cambio e innovación organizacional es mucho mayor que poseyendo únicamente una de las dos competencias. Este resultado es consistente con las investigaciones que sugieren que la facilidad/dificultad del cambio organizacional es, en parte, resultado del desarrollo de la habilidad de los y las gerentes para atender a la emociones de los miembros del grupo durante el proceso de cambio organizacional (Huy, 2002).

Diversos estudios (Perez, 2003) señalan que la IE y las competencias socio-emocionales asociadas a ella influyen positivamente sobre la innovación, satisfacción de la vida laboral, la salud mental, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, el liderazgo efectivo, el afrontamiento del estrés laboral, o la disminución del nivel de agresividad en las organizaciones. Las investigaciones científicas en este sentido han mostrado relaciones entre las competencias socio-emocionales, desarrollo personal, desempeño laboral, y liderazgo efectivo en las organizaciones (Wong y Law, 2002).

Por lo tanto, variables como liderazgo efectivo, desarrollo de carreras profesionales y trabajo grupal (Bar-On 1997, 2000; Caruso, Mayer y Salovey, 1999; Cooper y Sawaf 1997; Cherniss y Goleman 2001), así como el incremento de la productividad, la satisfacción laboral, o la disminución del estrés, se relacionan con reacciones emocionales positivas. Por el contrario, reacciones emocionales negativas predicen resultados indeseados como un clima de tensión, la rotación, la disminución de la productividad e incluso la violencia laboral (Bagozzi, 2003). Otras autoras también han destacado recientemente la importancia de las competencias emocionales como recurso psicológico en el trabajo, demostrando su relación con la efectividad y el compromiso organizacional (Garrosa, Moreno-Jiménez, Gálvez, Morante y Sanz, 2007). Las dimensiones emocionales se relacionan de forma directa con el rendimiento de tarea (Klep, Knippenberg y Van der Flier, 2007), el burnout y el absentismo (Kallio y Hakanen, 2007), o de forma moderadora con la confianza y la cooperación en los equipos (Tanghe, Knippenberg y Van der Flier, 2007). Todas estas investigaciones pertenecen a un ámbito de estudio creciente conceptualizado como “emociones en las organizaciones”, que ofrece una oportunidad para una comprensión más rica de las relaciones derivadas del trabajo (Ashkanasy, Zerbe y Härtel, 2002) y para contextualizar los programas de intervención de adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales y el fomento de organizaciones innovadoras.

En un estudio hecho con personal de dirección de firmas estadounidenses de control industrial se mostró que las competencias cognitivas, que representan alrededor del 20% de las variables cuantificadas en la mayoría de los estudios, no explican la variación en el rendimiento (en términos económicos). Por el contrario, las competencias emocionales supusieron el 27% de los resultados del rendimiento. Este tipo de resultados suele alcanzarse cuando la investigación se lleva a cabo con rigurosos criterios que incluyen entrevistas de incidentes críticos y analistas profesionales para obtener una fiabilidad de los resultados de la evaluación.

## **2. Programas de Formación en Inteligencia Emocional en contextos organizacionales**

Aunque la conceptualización del constructo Inteligencia emocional (IE) es un fenómeno relativamente

reciente, el impulso de programas de formación basados en el desarrollo de competencias sociales y emocionales cuenta con una trayectoria más extensa. Ya en los estudios clásicos de Hawthorne, centrados principalmente en las necesidades socio-emocionales de los trabajadores y trabajadoras, se prestaba especial atención a los aspectos sociales del trabajo (Rothliberger y Dickson, 1939), y poco a poco se fueron extendiendo los programas de formación basados en el desarrollo de estilos de liderazgo más democráticos, manejo del estrés, habilidades de comunicación, empatía y manejo de conflictos (Lewin, 1948).

En la actualidad, el impulso de programas de intervención en contextos organizacionales que buscan mejorar competencias socio-emocionales se llevan a cabo en múltiples áreas asociadas al desarrollo de las personas y de sus competencias intra e interpersonales (p.e. comunicación, manejo del estrés, bienestar, asertividad, empatía, cooperación, etc.). La utilidad de algunos de estos programas en términos de efectos positivos para la organización ha sido raramente demostrada en términos rigurosos, por ello existe un profundo debate en torno a la pertinencia de incluir este tipo de programas dentro del marco de los programas de IE propiamente dicho. Esta es una de las razones por la cual aún la intervención en este ámbito es considerada por algunas empresas de poca relevancia.

En este sentido, un elemento primordial a tomar en consideración antes de abordar cualquier intervención encaminada al desarrollo de la IE es la definición o conceptualización del concepto. Esto nos lleva a distinguir entre aquellos programas que se centran principalmente en desarrollar un conjunto de habilidades de identificación, comprensión y uso efectivo de las emociones, es decir, los modelos de habilidad (Mayer y Salovey, 1997), de aquellos que se centran tanto en aspectos amplios de personalidad y habilidades de percepción y manejo de las emociones, tales como competencias interpersonales, competencias intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés, o humor general, es decir, los modelos mixtos (Bar-On, 1997). Dentro de estos últimos estarían aquellos que se centran en disposiciones emocionales y competencias aprendidas y de personalidad relacionadas con un rendimiento superior en el trabajo (Cherniss y Goleman, 2001; Goleman, 1998). La distinción entre estos modelos es clave a la hora de abordar la evaluación de los programas de formación en IE.

A pesar de las dificultades para encontrar una definición unánime de los programas de intervención que nos ocupan, existen una serie de argumentos relacionados con la utilidad de algunos programas para mejorar las competencias asociadas a la IE en las empresas (Cherniss, 2000). Por ejemplo, existen evidencias suficientes de que competencias emocionales y sociales como la auto-confianza, la empatía o la relación efectiva con los/as demás son fundamentales para el rendimiento efectivo en la mayoría de los trabajos, especialmente a niveles directivos (Boyatzis, 1982; Goleman, 1998).

### **2.1. Algunas características de los programas de formación en Inteligencia Emocional**

Los programas de IE centrados en el ámbito laboral, ofrecen un mapa muy heterogéneo en contenidos y procedencia teórica, así como en la población a la que va dirigida. La dirección de la oferta incluye un rango muy amplio de profesiones o ámbitos de intervención, incluyendo desde personal sanitario, comercial, docente, terapéutico, consultor, o gestor de las relaciones humanas hasta cualquier persona que, independientemente de su posición laboral, desee desarrollar sus habilidades de IE para sacar mayor provecho a sus relaciones personales o profesionales.

A pesar de esta diversidad en la población objetivo, la idoneidad atribuida de este tipo de formaciones a personas con algún puesto de liderazgo, dirección o gestión de personas y equipos parece ser una constante en la mayoría de los programas estudiados.

Atendiendo a los objetivos de los programas, cabe destacar la amplitud del alcance previsto para la formación en IE, persiguiendo objetivos que varían desde aprender a utilizar las emociones saludables como guía para la acción adaptativa y la resolución de problemas, hasta mejorar la adaptación a la complejidad del cambio organizacional y a la construcción de culturas positivas que permitan inspirar a los/as demás y movilizar apoyo y resultados sostenibles. En este sentido, se hace necesario plantear objetivos más operacionales y ajustados a los contenidos y alcance de los programas desarrollados.

En relación a los contenidos formativos, existe una tendencia clara a incorporar en los denominados programas de IE dimensiones más genéricas que engloban competencias sociales, tanto interpersonales como intrapersonales, tradicional-

mente desarrolladas en los programas de formación y desarrollo organizacional existentes desde los años 40. El desarrollo de capacidades de escucha, manejo de conflictos, manejo de la diversidad, dominio del lenguaje y transmisión de credibilidad y confianza, entre otros, constituyen claros ejemplos de la diversidad de contenidos presentes en este tipo de programas.

La inclusión de este tipo de dimensiones se relaciona con los contenidos descritos en los modelos mixtos (Bar-On, 1997) y de personalidad (Cherniss y Goleman, 2001; Goleman, 1998) de las teorías de IE y, como ya apuntaban otros autores, despierta serias dudas acerca de si lo que se está desarrollando son habilidades o competencias de IE per se o, por el contrario, son habilidades o competencias cuyo despliegue en el ámbito de los recursos humanos está disperso y poco fundamentado (Clarke, 2006).

En este sentido, cada vez en mayor medida destaca en la literatura la necesidad de llevar a cabo programas e investigaciones más rigurosas para examinar el potencial de desarrollar la IE de las personas en las organizaciones y la eficacia de las intervenciones para lograrlo. Algunos autores pioneros en el desarrollo de la IE advierten a educadores/as y directivos/as de la necesidad de mantener su interés actual por el potencial de la IE pero, a la vez, conservar el escepticismo, especialmente en relación a aquellas consultoras que lo venden como un programa empaquetado y sin ningún respaldo científico que asegure su validez. Tal y como plantean algunas posturas críticas en relación a los programas actuales de formación en IE, cabe plantearse si lo que actualmente constituye muchos de los programas de IE no es más que un nuevo envoltorio de lo que ya se conocía previamente (Clarke, 2006). En base a todo esto, parece necesario desarrollar programas de formación en IE basados en medidas más válidas de la IE y con una evaluación seria y rigurosa de los resultados que se van obteniendo con su despliegue.

### **3. Propuestas de futuro**

A pesar de que no existe consenso respecto las pautas a seguir para garantizar el éxito de los programas de intervención en competencias socio-emocionales, y más específicamente, en IE, existen algunas referencias en la literatura que establecen unas bases comunes y algunas buenas prácticas (Cherniss y Adler, 2000).

### 3.1.- Respaldo la iniciativa de intervención

Dado el carácter complejo y novedoso que supone el desarrollo de la IE para muchas personas, es determinante el modo en el que la organización presente el programa entre sus trabajadores/as ya que puede tener repercusiones muy significativas en los resultados que se alcancen. Para poder asegurar el apoyo organizativo de forma adecuada, es importante tener en cuenta el momento en el que se lanza el programa. En este sentido, se debe tener en cuenta la situación que está atravesando cada organización. Es igual de relevante, por otro lado, contar con un equipo involucrado y autónomo que sirva de núcleo dentro de la empresa y que sea capaz de incorporar a su propio trabajo el desarrollo de la IE. Asimismo, deberá partirse de la necesidad de ligar las competencias de IE a las necesidades organizativas y a los intereses de las personas de toda la organización. Por último, es esencial reflejar la calidad del trabajo, a lo largo de todo el proceso, asegurando que la intervención se basa en la investigación científica y en estudios válidos y fiables que aseguren la eficacia de las acciones desplegadas y permita, a su vez, generar confianza en las personas implicadas.

### 3.2. Evaluar las necesidades

Esta fase es clave dentro del proceso de intervención ya que permite analizar, a través del diagnóstico de las necesidades organizacionales e individuales, las condiciones estructurales, la apertura y predisposición de las personas participantes y las competencias sobre las que es necesario intervenir prioritariamente. En este punto, se incluyen como objetivos del diagnóstico la evaluación de las fortalezas y debilidades de las personas en las competencias clave, el establecimiento de objetivos claros y que puedan ser divididos en pasos estructurados y la ayuda a los y las participantes a construir expectativas realistas acerca de la formación.

### 3.3. Ejecución de la acción

En esta fase se plantean cuestiones como el fomento de una relación positiva entre la persona formadora y quienes reciben la formación, servir de modelo en el uso de competencias de IE para poder inspirar el cambio, utilizar métodos vivenciales y basados en la práctica más que en la teoría, dotar de oportunidades para poner los conocimientos en la práctica laboral, dando continuo *feedback*, y preparar a las personas a estar preparadas y anticiparse

ante los posibles contratiempos para usarlos en beneficio futuro. Cabe destacar en esta fase el importante papel adjudicado a aumentar la motivación e implicación de las personas participantes, ya que es la vía que se contempla en los estudios para alcanzar cambios significativos.

### 3.4. Fomentar, mantener y evaluar el cambio

En este punto se destacan varios factores relacionados con la necesidad de fomentar el desarrollo de equipos facilitadores que sirvan de soporte en el proceso de cambio y ofrezcan apoyo social. Además, se establece como prioritario el diseño de evaluación de implementación, de objetivos y de impacto a largo plazo. La evaluación de la intervención debe concebirse como una acción clave para la mejora continua y se relaciona con el aprendizaje y la búsqueda continua de excelencia en la consecución de los objetivos del programa, permitiendo identificar los puntos sobre los que es necesario incidir para ayudar a las personas, a los grupos y las organizaciones a transferir y mantener los cambios generados por la intervención para el desarrollo de competencias socio-emocionales.

### Notas

Trabajo financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa-ko Foru Aldundia.

### Referencias

- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. y Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28, 307-338.
- Bagozzi, R. P. (2003). Positive and Negative Emotions in Organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton, and R. E. Quinn (Eds.) *Positive Organizational Scholarship* (pp. 176-193). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Work-*

- place (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY: John Wiley y Sons.
- Caruso, D. R. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-98.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y D.A. Parker (Ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence*.(pp.433-458). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, N. (2006). Emotional intelligence training: a case of caveat emptor. *Human resource Development Review*, 5(4), 422-441.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York: Gosset, Putnam.
- Garrosa, E., Moreno-Jimenez, B., Gálvez, Morante, M. E. y Sanz, A. (2007) *Emotional Competence as an Important Psychological Resource In The Workplace*. Poster presentado en el XIII Congreso de Psicología Social y Organizacional (EAWOP), Estocolmo, Suecia.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groves S. K. (2006) Leader emotional expressivity, visionary leadership and organizational change. *Leadership & organization development journal*, 27 (7), 566-583.
- Huy Q. N., (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy Management Review* 24(2), 325-345.
- Kallio, E. y Hakanen, J. (2007). *Emotion Work among Finnish Dentists*. Poster presentado en el XIII Congreso de Psicología Social y Organizacional (EAWOP), Estocolmo, Suecia.
- Klep, A., Knippenberg, B. V. y Van der Flier, T. (2007). *Group Versus Individual Affect in Teams: Cognitive and Creative Task Performance*. Sesión temática presentada en el XIII Congreso de Psicología Social y Organizacional (EAWOP), Estocolmo, Suecia.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait emocional Intelligence Questionnaire" (TEI Que) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Roethlisberger, F. J. y Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Tanghe, J., Knippenberg, B. y Van der Flier, H. (2007). The Influence of Trust on Cooperation: The moderating role of Group Member Emotions. *Póster presentado en el XIII Congreso de Psicología Social y Organizacional (EAWOP), Estocolmo, Suecia*.
- Wong, C. S. y Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: and exploratory study. *The leadership quarterly*, 13, 243-274.





## El contexto actual y los fundamentos de la Gestión Innovadora: la Empresa Emocionalmente Inteligente

Alfonso Benito Fraile  
Iñaki Beti Saéz  
Yovanni Castro Nieto  
Arantza Echaniz Barrondo  
Rogelio Fernández Ortea  
*Universidad de Deusto*

### Resumen

Vivimos en un entorno en el que hay una competitividad globalizada creciente, que se caracteriza por la incertidumbre, la inestabilidad y el caos. Esto hace que haya que revisar permanentemente los paradigmas de gestión para poder innovar y aprovechar las oportunidades. Hoy más que nunca es necesario crear empresas emocionalmente inteligentes que desarrollen a las personas para que éstas superen sus resistencias al cambio y contribuyan con su conocimiento al avance de las organizaciones. Este artículo persigue los siguientes objetivos: a) Presentar el contexto actual en el que se mueve la empresa; b) Fijar los que en nuestro criterio son los fundamentos de una gestión innovadora; c) Aportar criterios para crear empresas emocionalmente inteligentes. La metodología utilizada va a ser una revisión bibliográfica a la vez que recogemos las ideas que el equipo ha ido elaborado a lo largo del tiempo a través de sucesivas investigaciones y práctica docente. Muchas de las ideas se encuentran recogidas en los dos Blogs en los que se participa activamente: Industria y Servicios de Creamos el Futuro (<http://blogs.creamoselfuturo.com/industria-y-servicios/>), Inteligencia Emocional de Eitb (<http://blog.eitb24.com/inteligenciaemocional/>). El principal resultado del mismo serán una serie de recomendaciones para crear empresas emocionalmente inteligentes.

### Palabras claves

Persona, Gestión, Capital Humano, Innovación, Empresa Emocionalmente Inteligente.

### Current context and foundations of innovative management: the emotionally intelligent business

### Abstract

Currently, the economic environment in any society experiences increasingly globalized competition characterized by uncertainty, instability and chaos. In order to innovate and take advantage of opportunities derived from that volatility, management paradigms must be reviewed. Accordingly, emotionally intelligent businesses are needed nowadays more than ever before, because businesses of this kind can make people overcome their aversion to change and risk, as well as, contributing to the organizational performance through the use of knowledge. This work has the following goals: a) To describe the current context influencing firms; b) To point out what in our opinion are the foundations of innovative management; c) To provide some criteria to create emotionally intelligent businesses. The methodology is based on a review of scientific literature and bolstered with ideas the authors have developed through subsequent research and teaching experience. Many of the ideas discussed are published in two blogs: "Industria y Servicios" at the Telefónica's platform "Creamos el Futuro" (<http://blogs.creamoselfuturo.com/industria-y-servicios/>) and "Inteligencia Emocional" at the EITB's portal (<http://blog.eitb24.com/inteligenciaemocional/>). The main result is a series of suggestions to create emotionally intelligent businesses.

### Keywords

People, Human Capital, Management, Innovation, Emotionally Intelligent Business.

### Introducción

Vivimos en un entorno en el que hay una competitividad globalizada creciente, que se caracteriza por la incertidumbre, la inestabilidad y el caos. La empresa ya no puede pensar y actuar únicamente en términos locales, debe combinar la acción global y la local.

Esto hace que la empresa deba revisar permanentemente los paradigmas de gestión para poder innovar y aprovechar las oportunidades. Hay que cuestionarse permanentemente tanto los productos como los procesos y los sistemas de gestión. Esto nos conduce a una pregunta ¿quién innova? La respuesta es clara: las personas. Hoy más que nunca es necesario crear empresas emocionalmente inteligentes que desarrollen a las personas para que éstas superen sus resistencias al cambio y contribuyan con su conocimiento al avance de las organizaciones.

En este artículo pretendemos:

- Presentar el contexto actual en el que se mueve la empresa.
- Fijar los que en nuestro criterio son los fundamentos de una gestión innovadora.
- Aportar criterios para crear empresas emocionalmente inteligentes.

La metodología utilizada va a ser una revisión bibliográfica a la vez que recogemos las ideas que el equipo ha ido elaborando a lo largo del tiempo a través de sucesivas investigaciones y práctica docente. Muchas de las ideas se encuentran recogidas en los dos Blogs en los que se participa activamente: Industria y Servicios de Creamos el Futuro e Inteligencia Emocional de Eitb. En la bibliografía se presenta la referencia de ambos.

## Resultados

### *Contexto Actual De La Empresa*

Las experiencias vividas en nuestros entornos locales y globales generan incertidumbre, inestabilidad y caos entre otras. El entorno que vivimos se puede definir como de competitividad globalizada creciente, lo que hace que la gestión de la empresa se convierta en una “**gestión transformadora**” que tiene que ser de excelencia.

Esta transformación hace que cada vez nos orientemos más hacia la Sociedad de la Información, en la que todos nos podemos comunicar y manejar cualquier cantidad de información en tiempo real, rompiendo cualquier barrera de tiempo y espacio, dando lugar a relaciones mundiales, sin necesidad de conocerse físicamente, generando **libertad de conciencia** Marina (2008, pp.161-162).

La ventaja de obtener los conocimientos a través de las nuevas tecnologías, conduce a los seres humanos a entrar en una nueva manera de pensar y de actuar, gracias al manejo de la información. Dando lugar a una **Economía Emocional**. Si no somos capaces de responder adecuadamente a las exigencias actuales no seremos capaces de remontar y seguir desarrollado en la empresa un ciclo de crecimiento estable.

Pero para ello, también se necesita el desarrollo de destrezas técnicas en las personas que involucran la tecnología en cualquier actividad. Surge así una **Nueva Economía** donde el principal énfasis es el entendimiento de la persona, valo-

rando sus capacidades de emprender y apostando por las emociones para poder crear e innovar.

El camino del cambio se facilita comprendiendo el concepto “**persona**”. Este es un concepto muy “actual” que se proclama como medio efectivo para estimular el cambio creativo e innovador y que subyace en lo que hoy llamamos la Gestión Tecnológica. El personalismo es la afirmación del valor absoluto de la persona. Plantea que el centro de todo accionar económico, social, político y hasta tecnológico debe ser, el ser humano.

En el nuevo panorama económico en el que nos desarrollamos dentro de esta Sociedad de la Información, sus principales elementos son las TIC, pero como afirma Rudolf Hagemüller: “Las TIC no son un fin en sí mismas, pero ayudan a afrontar importantes retos sociales”. Actualmente las actividades empresariales se están realizando a través de redes informáticas dando origen al **e-business** pero se debe tener claro que éste también es gestionado por personas. Hablamos de buscar el pilar básico de las transformaciones de la empresa como resultado de la aplicación de la **economía emocional de las TIC**.

Para combatir esta situación es importante que la empresa esté en **constante intercambio de información con los entornos tanto locales como globales** para conocer qué es lo que las personas quieren tanto interna como externamente. En fin, tenemos que interactuar con nuestros entornos y verificar que en esa interacción no hay cortocircuitos ni sorpresas traducidas en **insatisfacciones emocionales**. Así, nuestro verdadero objetivo empresarial a largo plazo debe ser satisfacer crecientemente las necesidades emocionales de nuestros entornos.

### *Los fundamentos de la gestión innovadora*

Creemos que hoy en día existen las condiciones económicas y sociales, al tiempo que disponemos de suficientes conocimientos teóricos y tecnológicos como para plantear los fundamentos de la **gestión innovadora**, donde no sólo es necesario emprender sino que se debe emprender con innovación. Pero aún así no es fácil hacerlo ya que aparecen nuevos conceptos que muchas veces no son entendidos o aceptados dentro de las organizaciones. Daremos un breve repaso a algunos de ellos.

Para empezar la innovación se presenta como una manifestación compleja, cuya sistematización y medición presenta dificultades en los procesos de gestión de las empresas, causadas por la intangibi-

lidad, la variabilidad acelerada de los procesos y de los resultados como objetivo final<sup>1</sup>. En este sentido, Amparo Moraleda asegura que el reto de innovación no es sólo la I+D+i, sino que se trata de una nueva manera de pensar y desde luego, diríamos que genera una nueva cultura de empresa.

No hay que buscar que las personas tengan un estilo homogéneo de gestión ya que este marco competitivo en el que nos desarrollamos está basado en los servicios tecnológicos, el procesamiento y la transmisión de información por lo que se deben poner en práctica las **valoraciones emocionales** basadas en los propósitos, los procedimientos y, sobre todo, basadas en las personas, con el fin de desarrollar y aprovechar el talento y los conocimientos exclusivos de cada uno.

De esta manera se da paso a la “**Era del Conocimiento**”, donde el protagonismo de la persona pareciera ser la materia prima esencial de la gestión en la empresa. Por esta razón, el capital humano deja de ser un pasivo, para constituir realmente el activo principal de la organización. En este proceso se debe empezar por aprender a impulsar la dimensión humana en la empresa, dando un significado amplio al aprendizaje, adquiriendo conocimientos sobre los avances en nuestro campo profesional, sin descartar nuestra contribución personal a la innovación.

Dentro de este contexto también surgen dos términos importantes: Inteligencia Emocional e Inteligencia Social.

La **Inteligencia Emocional (IE)** entendida como la herramienta que puede desarrollar la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. La IE bien cultivada nos ayuda a saber si podemos encontrar lo que queremos, lo que le puede garantizar a la empresa un **liderazgo social que contribuye al crecimiento económico**. Fortalecer esta **capacidad de liderazgo** manejando la información a través de la tecnología y la comunicación, se ha hecho indispensable para mejorar los procesos de toma de decisiones de los seres humanos, ayudándolos a descubrir y confirmar un mejor futuro quizás más responsable socialmente.

La **Inteligencia Social** generalmente la solemos entender de dos formas: como la inteligencia de aquellas personas que saben desenvolverse en sociedad para conseguir sus propias metas; o como aquella inteligencia compartida por un grupo que

ha sabido crear un entorno inteligente a través de unas relaciones estimulantes. Está claro que hay colectivos que sacan lo mejor de las personas y otros que pueden llegar a anularlas; lo malo es que no siempre es fácil diferenciarlos Marina (2008, pp.10-11).

Por otro lado, según el informe BCG y WFPMA, 2008 la falta de talento será el principal reto de la gestión de los recursos humanos en todo el mundo en los próximos años. En opinión de los directivos dos prioridades urgentes son el desarrollo del liderazgo y la conciliación de la vida personal y profesional. En el caso de España, las respuestas respaldan la principal conclusión del informe, ya que la máxima prioridad para los directivos españoles es la gestión del talento, seguido por la necesidad de elevar el compromiso de los empleados. En tercer lugar estaría convertir a la empresa en una organización en la que aprender y desarrollarse. Y en cuarto lugar la gestión de la diversidad

La situación general muestra que la transformación real a la gerencia del conocimiento, se convierte en una ventaja competitiva sostenible en las organizaciones. Sin embargo, hoy en día la relación de la empresa con las **fuentes de conocimiento** (Universidades, centros tecnológicos y organismos públicos de investigación entre otros) es muy débil. Generar oportunidades competitivas de innovación en la empresa puede ser interesante, si se consigue que las fuentes de conocimiento oferten servicios específicos que ayuden a gestionar las unidades de I+D+i en las empresas. Se requiere una verdadera relación **Universidad-Empresa**, que genere oportunidades interesantes de crecimiento competitivo.

### *La empresa emocionalmente inteligente*

Siempre hemos oído que las emociones dificultan nuestra **toma de decisiones**, nos recomiendan olvidar nuestras emociones para tomar la opción mas acertada. Esto no es totalmente cierto. Parece ser que la razón no es la única responsable de una buena elección; las emociones también son necesarias para tomar decisiones en la empresa.

Las competencias se definen como “*el conjunto de conocimientos y capacidades para realizar actividades adecuadamente, donde el papel de la comprensión, manejo y regulación de las emociones propias y ajenas juegan un papel clave*”. El ser una persona emocionalmente competente implica

aprender a desarrollar las distintas competencias emocionales para saber percibir, comprender y desarrollar las emociones propias y ajenas. Está demostrado estadísticamente que las personas que tienen bien desarrolladas las competencias emocionales son más eficaces que el resto en puestos de trabajo principalmente complejos y de un nivel elevado de responsabilidad.

En la Era de la Información y el Conocimiento en la que nos encontramos, el desarrollo de las personas desempeña un papel significativo e importantísimo. Si el siglo XX se caracterizó por ser el proceso histórico de mayor avance tanto cualitativo como cuantitativo a nivel tecnológico/ científico, el siglo XXI esperamos se centre en el avance del **Desarrollo Personal**, que redundará en importantes avances en el conocimiento, sobre todo colectivo.

### Conclusiones y recomendaciones

#### Generales:

1. Vemos como en casi todos los países del mundo, la Sociedad de la Información y el Conocimiento se ha convertido en un tema amplio y transversal que se incluye en temáticas como construcción de la nueva economía y en la mejora de los procesos de gestión, participando en el diseño de políticas a aplicar en dicha gestión de procesos.
2. Con lo analizado, podemos ver la importancia que tienen las TIC en todos los ámbitos donde nos desarrollamos, por lo que se debe apostar cada vez más a una verdadera Sociedad del Conocimiento, donde todos tengamos iguales oportunidades disminuyendo la Brecha Digital y donde los procesos básicos para el desarrollo de la empresa competitiva mediante la tecnología, se realice con innovación y creatividad.
3. La empresa tiene que ser un ente cada vez más activo interactuando interna y externamente con su capital humano dando importancia a la economía emocional, haciendo especial énfasis en la persona, valorando sus capacidades y apostando a las emociones.

#### Específicas:

1. Creemos que es importante asumir riesgos cuando están bien respaldados ya que es lo que nos mantiene competitivos en un mundo

tan cambiante; y es aquí donde se da origen a una nueva manera de dirigir llamada gestión innovadora.

2. Estamos convencidos de que hoy en día existen las condiciones económicas y sociales, al tiempo que disponemos de suficientes conocimientos teóricos y tecnológicos, como para plantear los fundamentos de la gestión innovadora, donde no es necesario sólo emprender sino que se debe emprender con innovación.
3. Si las empresas quieren ser competitivas hoy día necesitan introducirse en la gestión del conocimiento y tratarlo como la “conciencia de la empresa” que alimenta su desarrollo competitivo.

A partir de las conclusiones obtenidas nos gustaría hacer unas **recomendaciones** que sirvan para crear empresas emocionalmente inteligentes:

1. No hay que buscar que las personas tengan un estilo homogéneo de gestión. El marco competitivo en el que nos desarrollamos está basado en los servicios tecnológicos, el procesamiento y la transmisión de información por lo que debemos **desarrollar y aprovechar el talento y los conocimientos exclusivos de cada persona**.
2. Debemos **tomar decisiones** con mayor conciencia del potencial de nuestra mente, y cultivar todos sus recursos en beneficio colectivo, lo que se debe traducir en las organizaciones en un cambio real de las personas que la integran.
3. Hay que buscar **impulsar la inteligencia emocional desde el crecimiento personal**, por lo cual, las nuevas tecnologías entran en juego nuevamente para compensar “aptitudes y actitudes” en igualdad de oportunidades al desarrollar las competencias y capacidades de las personas. Hay que desarrollar al individuo para potenciar la inteligencia colectiva.
4. **Habrà que apostar por directivos socialmente inteligentes**, no sólo competentes técnicamente, que sepan identificar, gestionar y armonizar intereses, valores y culturas dispares. La función del capital humano tendrá que cambiar, para eso hay que estar real-

mente interesados en entender el mundo de las emociones, los sentimientos y los elementos que movilizan a las personas.

## Referencias

- Boyatzis, Richard y McKee, Annie (2006). *Liderazgo emocional. Convincientes casos empresariales de concienciación, optimismo y esperanza*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Boyatzis, Richard; McKee, Annie y Johnston, Frances (2008). *Líder emocional. Manual de uso*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Consulting Group, Inc. y la World Federation of Personnel Management Associations, BCG y WFPMA-The Boston Consulting Group, Inc. y World Federation of Personnel Management Association (2008): "Creating People Advantage. Cómo afrontar los desafíos de RRHH en todo el mundo hasta 2015" en [http://www.thebostonconsultinggroup.es/attachments/CPA\\_ExecSum\\_Spanish.pdf](http://www.thebostonconsultinggroup.es/attachments/CPA_ExecSum_Spanish.pdf)
- Cherniss, Cary y Caplan, Robert D. (2005). Puesta en práctica de programas de Inteligencia Emocional en organizaciones en Goleman, Daniel y Cherniss, Cary (Eds.) (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós, pp. 381-402.
- Goleman, Daniel y Cherniss, Cary (Eds.) (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard y McKee, Annie (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés
- González José Antonio y Fernández Rogelio (2007). *La empresa Emocionalmente Inteligente*. Bilbao: Clúster del conocimiento.
- Krüger, K (2006): "El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683, 25 de septiembre, en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Marina, José Antonio (2008): *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- Solomon, Robert C. (2000): *Nuevas reflexiones acerca de las organizaciones de negocios. El éxito basado en la integridad de las personas*. México: Oxford University Press.
- Uriarte, Pedro Luis (2009). Innovar para ganar el futuro. Presentación realizada en la Asamblea General celebrada el 18 de junio. Se puede descargar en <http://www.innobasque.com/home.aspx?tabid=734&idElementoBiblioteca=61> [Consulta 21.06.2009]

## Webs recomendadas

- <http://blog.eitb24.com/inteligenciaemocional/> : Blog de Inteligencia emocional, alianza estratégica entre EITB24, Innobasque, Centro Newcom del Tecnológico Fundación Deusto de la Universidad de Deusto y la Consultora Sycom.
- <http://blogs.creamoselfuturo.com/industria-y-servicios/> : Blog de Industria y servicios de la plataforma virtual de Creamos el Futuro, alianza estratégica del Centro Newcom del Tecnológico Fundación Deusto de la Universidad de Deusto y la Fundación Telefónica.
- <http://www.consorciointeligenciaemocional.org/> : Consorcio de Inteligencia Emocional, amparado por Innobasque y que trata de difundir y profundizar en los conceptos de la Inteligencia Emocional y su aplicación en los modelos de transformación empresarial y social.
- <http://www.innobasque.com> : Innobasque – Agencia Vasca para la Innovación. Véase "Integridad + Innovación = Rendimiento sostenible", Blog Creamos el futuro-Industria y Servicios, 07.08.2007, <http://blogs.creamoselfuturo.com/industria-y-servicios/2007/08/07/integridad-innovacion-rendimiento-sostenible/>



## SYCOM: una experiencia validada en educación emocional

Ígor Fernández  
Jon Berastegui  
Rogelio Fernández  
Xurdana Imatz  
*SYCOM Training*

### Resumen

Sycom Training presenta una experiencia en el diseño y aplicación de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en centros educativos, además de los resultados extraídos de la evaluación de dicho programa. Esta experiencia se ha desarrollado en Guipúzcoa en un proyecto financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa que ha sido evaluado por la Universidad del País Vasco. Los objetivos son presentar las conclusiones que, desde nuestro papel de formadores, hemos extraído del mismo después de 5 años de intervención así como presentar resultados contrastados de una intervención para la Educación Emocional y Difundir la experiencia para la Educación Emocional liderada por la Diputación Foral de Guipúzcoa. La metodología utilizada es, además de una revisión bibliográfica, *action research*, aprender haciendo, y concluye con dos tipos de resultados. Los primeros derivados de la evaluación el programa por la UPV. Los segundos derivados de la experiencia en la puesta del práctica del programa desde el punto de vista del desarrollo de la intervención, donde recogemos algunas de las ideas que estamos plasmando durante el proceso y que se encuentran en el blog de inteligencia emocional de EITB24.

### Palabras clave

Educación Emocional, Formación, Desarrollo Integral, Innovación Educativa.

### SYCOM: an experience in Emotional Education

#### Abstract

Sycom Training is presenting the design and application of a programme for the development of emotional intelligence in schools, and also the results obtained from the evaluation of this programme. This experience has been developed in the

region of Gipuzkoa, as part of a Project financed by the Department of Innovation and Knowledge Society of the Provincial Council of Gipuzkoa, which has been evaluated by the University of the Basque Country. The objectives are to present the conclusions that, from our role as trainers, have been drawn after a 5-year intervention, to present the validated results of an intervention in Emotional Education and to promote the experience of Emotional Intelligence led by the Provincial Council of Gipuzkoa. The methodology used is, along with a bibliographical review, active research, learning by doing, which leads to two different kinds of results. The first of these are derived from the evaluation of this programme by the UPV. The second are derived from the personal and professional experience of putting this programme into action, as a way of summarizing the ideas we are continuously gathering during this process, and which are posted in the blog about emotional intelligence in EITB24.

### Keywords

Emotional Education, Training, Integral Development, Education Innovation.

### Introducción

En la actualidad vivimos en una sociedad en la que a las personas nos cuesta enormemente expresar nuestros sentimientos de manera adecuada e incluso podríamos aventurarnos a afirmar que nos cuesta comprenderlos. Por ello, el analfabetismo emocional en nuestro entorno se está manifestando de formas muy llamativas en estos últimos tiempos: Ansiedad, violencia, estrés, anorexia, bulimia, consumo de drogas... Esta necesidad de manejar inteligentemente las emociones se puede observar en diferentes ámbitos (Álvarez, 2001; pp. 43-45)

- a) **En las situaciones vitales:** En las vivencias personales de nuestra vida experimentamos emociones continuamente. Además, continuamente recibimos estímulos que nos producen tensión emocional: malas noticias, imprevistos, pérdidas, enfermedades...
- b) **En las situaciones educativas:** Como hemos mencionado anteriormente, la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del alumnado, en otras palabras, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Además el informe Delors, publicado por la Unesco bajo título *La educación encie-*

*rra un tesoro* señala 4 pilares esenciales en la enseñanza de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Unesco, 1996). Estos dos últimos se relacionan estrechamente con la Educación Emocional.

Por ello, el profesor debe incorporar las competencias emocionales como modelo y promotor del desarrollo de la inteligencia emocional. En la sociedad actual, al profesor se le pide, por parte de la comunidad educativa, que disponga de ciertos rasgos emocionales que formen parte de su perfil profesional.

Con respecto a la conflictividad en los centros escolares, la ausencia de competencias emocionales está subyacente a las conductas agresivas y antisociales (Vallés, 2007). Esta conflictividad, en ocasiones, adquiere proporciones alarmantes produciéndose agresiones físicas y comportamientos delictivos, entre otros, que se explican por una baja inteligencia emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2002 y Bisquerra, 2000). En consecuencia, cuanto mayor es la alfabetización emocional en los estudiantes, menor es el grado de conflictividad con sus iguales. (Lopes, Salovey y Straus, 2003).

- c) **En situaciones sociales:** Es sabido que las relaciones personales pueden ser una fuente de conflictos tanto en el trabajo, la familia, el tiempo en libre... Estos conflictos afectan a los sentimientos, que pueden conllevar a respuestas violentas incontroladas.
- d) **En los argumentos psicopedagógicos:** Ya que según la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Gardner, 1995), centrarse exclusivamente en las capacidades lingüística y lógica supone una gran estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Y como no, la baja motivación del alumnado y el consiguiente fracaso escolar, o las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono de los estudios, el absentismo escolar, los comportamientos adictivos... hechos que provocan estados emocionales negativos, y en algunos casos llegan al abismo. Todo ello está relacionado, como las diferentes investigaciones de Extremera y Fernández Berrocal (2004) confirman, con un déficit en la madurez y el equilibrio emocional.

La Educación emocional se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo de los retos y objetivos del sistema educativo actual, tal y como refleja la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo):

Preámbulo: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (párrafo 16, línea 15 del BOE).

Art. 71: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”.

Promover el desarrollo integral del alumno supone alfabetizar emocionalmente al alumnado a fin de que esté listo para afrontar las situaciones cotidianas y promueva actitudes y emociones positivas en su vida. Emociones que le ayudarán y le enseñarán, a lo largo de su vida, la senda del bienestar social y personal.

“La educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach y Darder, 2002: 29; sin embargo, aunque fuese de manera no explícita, las emociones siempre han estado presentes en el contexto educativo. En definitiva la educación emocional no se propone a fin de sustituir la razón por la emoción, sino que propone evolucionar del modelo de pensamiento-acción al modelo de emoción-pensamiento-acción (Bach y Darder, 2002: 23).

Como Rafael Bisquerra, nosotros también entendemos que la educación emocional es un:

Proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000: 243).

### Proyecto

*SYCOM TRAINING* colabora desde el año 2004 con el Departamento de Innovación y la Sociedad del Conocimiento de la *Diputación Foral de Gipuzkoa*, en el Programa de Educación Emocional.



que esta institución puso en marcha en el territorio de Guipúzcoa y que continúa actualmente. SYCOM ha diseñado e impartido íntegramente la formación en Educación Emocional en este programa, dirigido a los centros educativos. Hasta 2009 hemos formado a más de *2.500 educadores, en 120 centros educativos, y más de 1.200 padres y madres de familias.*

#### *Descripción de los programas aplicados*

Al diseñar el programa, que insistimos fue y está siendo financiado en su totalidad por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, los y las profesionales de SYCOM consideramos indispensable fundamentarnos en que la formación de los propios agentes educativos fuese más allá del símpele entrenamiento en la utilización de herramientas de Educación Emocional para su posterior aplicación en el aula. Esto implicaba una concepción más amplia del programa de formación que llegó a establecerse como parte de un plan superior que se denominó Plan de Centro.

Una vez comenzado el proyecto apareció como indispensable la inclusión de las familias en la Educación Emocional de los alumnos, por lo que se desarrolló una metodología específica para formar a padres y madres de modo que existiera coherencia entre la educación recibida en el centro y la recibida en casa entorno a las emociones.

La metodología utilizada ha sido revisada y modificada regularmente, a medida que la experiencia con los centros y familias y las investigaciones consecuentes han ofrecido pistas de hacia dónde dirigir los esfuerzos en el futuro.

#### *Programa dirigido al profesorado*

Este programa, que comenzó a implementarse en enero de 2005, se dirige a profesores según las diferentes etapas educativas y está estructurado en 6 itinerarios

- Equipos directivos
- Personas interesadas en ser “expertos”
- Profesorado en Educación Infantil (0-6 años)
- Profesorado en Educación Primaria (6-12 años)
- Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)
- Profesorado de Bachillerato, Formación Profesional y Universidad (más de 16 años)

En cada uno de estos itinerarios, la formación se ha desarrollado en 4 niveles.

- **Nivel I:** Sensibilización y Educación Básica en Inteligencia Emocional (20 horas).
- **Nivel II:** Desarrollo de Competencias Emocionales (30 horas).
- **Nivel III:** Talleres de entrenamiento para la aplicación de programas de Educación Emocional con el Alumnado y Liderazgo Emocional (15 horas).
- **Nivel IV:** Experto en Educación Emocional (50 horas)

El desarrollo del itinerario completo, o parte del mismo, queda a discreción de cada profesor, para el nivel educativo en el que desarrolla su labor, o en su caso el centro educativo.

Entre enero de 2005 y abril de 2007 han participado en el programa 106 centros educativos en 39 municipios, el 26,43% de los centros docentes no universitarios de Guipúzcoa. Más de la mitad de los centros participantes son públicos (61,3%), y el 86,8% son colegios de carácter laico. El 62,7% del total de las personas que han participado al menos en uno de los cursos, desempeñan sus funciones en centros privados.

**Tabla 1**

Niveles formativos	Personas formadas
NIVEL I	1.249
NIVEL II	660
NIVEL III	331
EXPERTO	29
PERSONAL DIRECTIVO	62

Fuente: Aritzeta, Pizarro y Soroa, 2008, 130

#### *Programa dirigido a familias*

A la luz de la necesidad encontrada de implicar a las familias de los alumnos, se desarrolló un programa específico dirigido a padres y madres. Éste comenzó a aplicarse en diciembre de 2006 y no se imparte de forma separada, sino que está integrado dentro del Plan de Centro. Al tratarse de una necesidad detectada durante la aplicación del programa, se realizó una experiencia piloto en 8 centros que ha su vez tenían una alta participación del profesorado en el programa de educación emocional. La demanda de dichos cursos ha superado las expectativas ini-

ciales, lo que ha generado la necesidad de ampliar y redefinir la intervención con familias. Actualmente la cifra de padres y madres que se han involucrado en los programas de Educación Emocional supera los 1.200.

## Resultados

En este apartado nos hemos basado en los datos extraídos de la investigación realizada por la Universidad del País Vasco y que han sido publicados en Arizeta, Pizarro y Soroa 2008.

En este informe, la valoración general de los niveles formativos ha tenido una puntuación media global de 8,5 sobre 10.

La mayoría del profesorado, entre el 65,6% y 94,1%, ha valorado con “mucho” o “bastante” el **cumplimiento de sus expectativas**, que se han definido principalmente al comienzo de las intervenciones formativas como *mejorar la formación personal y mejorar la formación profesional*. En este sentido, también ha sido positiva la percepción de los responsables del programa en los centros educativos (7,2 sobre 10).

En cuanto a la valoración del programa formativo, en lo referido a la **duración del programa**, la mayoría de las personas consideran que ha sido adecuada, sobre todo en el nivel de directivos (81,4%) y en el nivel I (70,6%).

El **horario** fue valorado positivamente en todos los niveles siendo mejor valorado, como en otras partes del programa, por el equipo directivo (92,1%).

La actuación de las **personas formadoras** fue valorada positivamente por un porcentaje medio del 90,6%. En este apartado, personas formadoras, se han valorado sus **conocimientos** con un 8,47, las **herramientas didácticas** con 8, su **capacidad dinamizadora** un 8,68, su **capacidad para resolver incidentes** un 8,67; **conectar con las inquietudes** de los asistentes un 8,31. Todos estos datos están referidos a un una escala del 1 al 10.

La **dificultad de la comprensión teórica** fue definida como “nada” o “poca” por la mayoría de los asistentes a los cursos y el interés por los temas tratados ha sido considerada como “bastante” o “mucho” por un arco porcentual que va desde 77,5 al 95,1. La **metodología** que se ha utilizado ha sido considerada muy positivamente: la consideraron “buena” o “muy buena” entre el 84,6% y el 95,7%.

También ha sido evaluado si el programa formativo ofrecía **herramientas para el desarrollo personal** consiguiendo una puntuación de 7,3, el incremento de **conocimientos personales** un 7,4, y los **materiales específicos para aplicar** en las aulas en función de los niveles formativos un 6,5. Todos estos datos siguen referidos a la escala del 1 al 10.

En cuanto a la evaluación sobre el grado de **aplicación de lo aprendido en los centros**, entre el 64,8% y el 90,7% lo ha valorado como “bastante” o “mucho” y sobre el **efecto o cambio que produjo en las aulas o centros** es de 5,4 sobre 10, siendo este aspecto el peor valorado.

## Evaluación de objetivos del programa formativo

La investigación de la UPV ha valorado también el cumplimiento de algunos de los objetivos de la acción formativa llevada a cabo por Sycom Training. En concreto, se han presentado evaluando la consecución de objetivos orientados al **desarrollo de competencias** y a la **aplicación de conocimientos y herramientas adquiridas**.

En el apartado de **desarrollo de competencias**, en la *Inteligencia Emocional auto-percibida* se ha visto un claro incremento tanto en *Atención Emocional*, *Claridad Emocional* y *Regulación Emocional*, siendo estadísticamente significativas las dos últimas. La *Satisfacción Vital y Bienestar* ha presentado datos estadísticamente significativos para su mejora.

En cuanto a los **objetivos de aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas**, los docentes afirman en un 84,3% que aplican los conocimientos aprendidos desde que se realizó la formación.

## Conclusiones

Tras la experiencia acumulada en el diseño, aplicación y evaluación de éste y otros programas para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Centros Educativos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- **Importancia de la sensibilización.** Es indispensable la sensibilización del entorno educativo ante la presencia e influencia de las emociones en las relaciones dentro del centro y en el propio proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Utilización de técnicas activas.** Este tipo de aprendizaje está basado en la experimentación, ya que el sistema límbico y la transformación de las conexiones nerviosas son los

protagonistas del aprendizaje emocional, más allá del desarrollo cortical/cognitivo.

- **Importancia del formador.** Las personas que llevaron a cabo la formación de los educadores han demostrado tener una influencia reseñable en el cumplimiento de las expectativas de los asistentes en cuanto a la mejora de su competencia profesional a este respecto.
- **Implicación de las administraciones públicas.** En el proyecto guipuzcoano ha sido fundamental la participación y el impulso de las instituciones mediante la financiación integral del programa. Consideramos que este apoyo económico ha animado a muchos centros a desarrollar los planes de centro para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos como elemento de Innovación pedagógica.

Por estas razones llegamos a confirmar la idea inicial de que la figura del educador es fundamental en el desarrollo de la Educación Emocional. Las herramientas de intervención en el aula son imprescindibles para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en la población escolar. Sin embargo, éstas no pueden ser aplicadas al margen de la persona que las maneja. Los educadores son mucho más que simplemente técnicos en las materias que imparten, máxime si lo que está entre manos es la formación de niños y jóvenes y su desarrollo como personas. Las personas formadoras se implican en este proceso y es preciso que tengan recursos personales y laborales suficientes para dicha tarea.

## Referencias

- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Aritzeta, Aitor., Pizarro, Maribel., y Soroa Goretti (2008). *Emociones y educación*. Donostia: Erein.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. (2003). *La intelligència emocional. Una renovació pedagògica emergent* (pp. 21-30). Educar en un món global: jornada. Cervera: Consell Escolar de Catalunya.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Vallés, A. (2007). *Inteligencia Emocional Para La Convivencia Escolar. El Programa Piece*. Madrid: EOS

## Webs recomendadas para profundizar en este proyecto

<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/>  
<http://www.emozioak.net/>



## Guipúzcoa: una estrategia territorial para la promoción del aprendizaje emocional y social

José Ramón Guridi

Iñaki Ibarra

Joseba Amondarain

Nagore Manzano

*Innovación y Sociedad del Conocimiento de la  
Diputación Foral de Guipúzcoa*

### Resumen

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa promueve la “inteligencia emocional” como una estrategia para integrar las personas y su entorno vital y socio-económico en la sociedad del conocimiento desarrollando una experiencia territorial de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estrategia que se ha articulado en torno a los diferentes ámbitos de desarrollo de competencias (personales, profesionales y sociales), el educativo/formativo, el organizacional/empresarial y el socio-comunitario y que pretende generar contextos emocionales favorables al desarrollo integral de las personas. La iniciativa “Gipuzkoa, Aprendizaje emocional y social” integra actuaciones de sensibilización/concienciación, adquisición de competencias y planes de intervención que se complementan con medidas de acompañamiento, acciones de evaluación y acciones de difusión social. Una iniciativa con reconocimiento externo: Informe Botín(2008); y Daniel Goleman, (2008).

### Palabras clave

Territorio, Aprendizaje a lo largo de toda la Vida, Inteligencia Emocional, Competencias, Socio-Emocionales, Experimentación, Investigación/Acción.

### Gipuzkoa emotional and social learning” initiative

### Abstract

Gipuzkoa Provincial Government’s Department of Innovation and Knowledge Society is promoting “emotional intelligence” as a strategy for integrating people and their lifestyles and socio-economic contexts into the knowledge society by developing a territorial experience of lifelong learning. The strategy has been structured around the different areas of skills development (personal, professional and social),

educational-training, organizational / business and social-community and it aims to create favourable emotional contexts for the integral development of people. The “Gipuzkoa emotional and social learning” initiative comprises actions, sensitization activities/awareness, skills acquisition and intervention plans that are complemented by measures of support, evaluation and social dissemination actions. An initiative with external recognition: Botín Report (2008); and Daniel Goleman, (2008).

### Keywords

Territory; Lifelong Learning, Emotional Intelligence, Ocio-Emotional Competencies, Experimentation, Action Research.

### 1. Unos conceptos y un compromiso.

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa entiende que la promoción de la “inteligencia emocional” es una estrategia que puede coadyuvar a integrar las personas y su entorno vital y socio-económico en la sociedad del conocimiento.

En este sentido, se ha definido y desarrollado la iniciativa “Gipuzkoa: Aprendizaje emocional y social” entendida como la concreción de un compromiso acorde con el objetivo estratégico de Gipuzkoa: convertirse en un territorio equilibrado que combina la dimensión humana y física, con una intensidad sólida en valores y una cultura propia dinámica que está abierta al resto de territorios vascos y al mundo. Un territorio inteligente y comprometido con las futuras generaciones que garantiza el bienestar de las personas y un lugar innovador para ser creativo, competitivo y sostenible.

Y, por ello, el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, hace cinco años, puso en marcha una experiencia piloto, definida tanto territorial como socialmente, que quería atender al concepto y promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida; es decir, hacer real la posibilidad de que todas las personas puedan adquirir las competencias clave en un proceso dinámico que integrara el desarrollo personal, profesional y social.

Una iniciativa con una visión orientada desde la recomendación comunitaria que nos propone que todas las personas requerirán una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. Unas competencias

clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Y, todo ello asumiendo el prisma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, entender que las competencias, (entre ellas, las socio-emocionales), se van adquiriendo y desarrollando en diferentes ámbitos<sup>1</sup> y momentos.

## 2. Experimentar para aprender

Es a partir de la asunción de tales conceptos y objetivos cuando se pasa a concretar una forma de intervención pública. Intervención articulada en objetivos, prioridades, procesos de gestión, financiación y evaluación. Y que, en una primera fase, supone experimentar y aprender, integrando el concepto de investigación-acción.

La iniciativa se concibe desde la acción pero basada en unos principios (previos) de actuación que configuran una forma de hacer que supone asumir los siguientes principios de actuación:

- el *partenariado público/privado*; como fórmula de compromiso entre agentes públicos y privados ante un objetivo común, y como una dinámica de mutuo reconocimiento;
- la *subsidiariedad y la proximidad*; como asunción y comprensión de la necesidad de cercanía a la ciudadanía y la búsqueda de sinergias y complementariedades (en lo más cercano al problema/necesidad está lo más cercano a su solución/respuesta);
- la *igualdad de oportunidades*; como consustancial al quehacer público, asumiendo la acción positiva, y en particular, la igualdad entre mujeres y hombres;
- el *uso de las TIC's* como un medio que hace y da valor; proponiendo la comunidad virtual y social como una base para la participación;
- la *gobernanza*, como definición al diseño y desarrollo previo de toda actuación de iniciativa pública; y
- la *evaluación*, como formulación concreta de la rendición de cuentas, la mejora orientada a objetivos, la transparencia y como proceso de aprendizaje.

Y, en coherencia con la experimentación, se ha establecido un proceso de gestión a través de las “*cuentas individuales de aprendizaje*” que ha sido considerada como “buena práctica” por el CEDE-

FOP; lo que ha permitido la diferenciación entre el público destinatario final de las actuaciones y las entidades que gestionan<sup>2</sup> las ayudas. El “crédito de aprendizaje”, es un sistema innovador que permite:

- a las personas beneficiarias finales de la iniciativa, la gestión propia<sup>3</sup> y la corresponsabilización.
- a las entidades proveedoras de servicios (formación en el ámbito socio-emocional) la gestión integral de su oferta<sup>4</sup>, y
- a las entidades promotoras, la segmentación de colectivos, personalización de actuaciones, una única tramitación administrativa, la gestión y la realización de evaluaciones integrales.<sup>5</sup>

La experiencia se ha articulado en tres ejes de actuación: educativo/formativo (incluye a las familias), organizacional y/o empresarial; y, socio-comunitario, que han tenido un diferente grado de desarrollo, tanto en términos de acciones desarrolladas (tipos y número), como personas y entidades beneficiarias y entidades ejecutoras de las acciones. De todos modos hay un esquema común:

- diagnóstico de necesidades
- información/concienciación
- desarrollo de acciones formativas (adquisición de competencias)
- planes de intervención (aplicación, transformación,..)
- medidas de acompañamiento
- evaluación
- difusión y socialización
- I+D+i

### La iniciativa “gipuzkoa aprendizaje emocional y social”

(conocer, aprender, desarrollar y vivir las emociones en gipuzkoa)

#### A. *Ámbito educativo/formativo*

El desarrollo de las competencias socio-emocionales en el ámbito educativo propicia la generación de unos contextos favorables que repercuten positivamente en el desarrollo integral del alumnado, en los procesos de aprendizaje así como en las relaciones de las personas que integran la comunidad educativa. Es decir, convierte el sistema educativo en un agente clave para la educación integral de las personas y la promoción del aprendizaje a lo largo de toda vida.

La integración de concepto de aprendizaje emocional y social en el conjunto de la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, personal de administración y servicios., alumnado y familias) se ha desarrollado desde el año 2004, gracias a:

- acciones de información/concienciación generales, comarcales y temáticas (familias, fundamentalmente)
- diseño y desarrollo de un itinerario formativo modular (planteamiento específicos que diferencian: equipo directivo, profesorado -por etapas educativas-, personal no docente y familias)
- acciones de formación para crear nuevos equipos de formación (tanto desde el profesorado como desde las propias familias) acorde con un proceso de homologación
- acciones formativas acordes con los itinerarios establecidos
- medidas de acompañamiento:
- talleres, jornadas específicas, intercambio y contraste de las experiencias desarrolladas en diferentes centros educativos
- elaboración de un conjunto de materiales didáctico-pedagógicos dirigidos al alumnado (desde los 3 a los 18 años: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación secundaria post-obligatoria) para el desarrollo de las competencias socio-emocionales que se ha distribuido al conjunto de todos los centros educativos de Gipuzkoa. Se ha iniciado un proceso de mejora y adaptación a través de las redes sociales.
- elaboración de otros soportes educativos específicos de apoyo (algunos en soporte TIC's).
- desarrollo de experiencias piloto que han supuesto la experimentación en centros educativos de diferentes modelos de intervención, tanto en el conjunto del centro educativo como de forma específica en el aula y/o servicios concretos (tutorías, fundamentalmente). De hecho, 8 centros, con diferentes grados de implicación, se han comprometido para integrar el concepto de aprendizaje emocional y social en el proyecto educativo del centro, lo que ha supuesto la configuración de equipos/comités de seguimiento y grupos de trabajo para su incorporación en

diferentes ámbitos del currículo, aplicación de experiencias para la integración del concepto en tutorías y transversalmente en el resto de asignaturas, cooperación entre la personas facilitadoras, personas tutoras, profesorado y familias

- el desarrollo de herramientas específicas (cursos online, metodologías específicas...)
- evaluación

En términos cuantitativos pueden señalarse los siguientes datos:

- 20 acciones de información/concienciación
- 220 acciones formativas (1.819 personas a través de casi 3.400 participaciones)
- 119 centros educativos participantes

Todo ello supone más del 30% de los centros educativos de Guipúzcoa y casi el 17% del personal de los centros educativos guipuzcoanos.

Y, que en el caso de familias, apartado que se ha iniciado recientemente de forma experimental en 7 centros ha supuesto la participación de 636 madres y padres a través de 47 acciones formativas.

### ***B. Ambito organizacional y/o empresarial***

El desarrollo de las competencias socio-emocionales en el ámbito organizacional y/o empresarial incardinadas con los objetivos (competitividad e innovación) y cultura organizativa se ha realizado a través de cuatro grandes líneas de actuación: diseño, experimentación, modelización y proposición. Y, las principales acciones desarrolladas han sido:

- Acciones de información, sensibilización y concienciación
- Diseño y desarrollo de un itinerario formativo modular;
- Diagnóstico de necesidades de competencias socio-emocionales (desarrollado en empresas de dos municipios), y diseño de un instrumento de diagnóstico del grado de desarrollo de competencias socio-emocionales orientadas a la innovación (“sentir para innovar”)
- Programa experimental de intervención en competencias socio-emocionales incardinado con el cambio organizacional (fuerte presencia de empresas de carácter industrial),
- Propuesta de un proceso de homologación de entidades proveedoras de formación e inter-

- vención (transformación) en las empresas.
- Experiencia piloto, de carácter formativo, en el ámbito del pequeño comercio
- Diseño y modelización de un Plan de Intervención Integral (diagnóstico, sensibilización, adquisición de competencias y aplicación en el ámbito laboral) que incide en la innovación y competitividad.
- evaluación

A nivel cuantitativo, se pueden destacar los siguientes datos desde su inicio en el año 2007

- Diagnósticos de situación/necesidades en 55 empresas
- Acciones de sensibilización y concienciación en 55 empresas
- Planes de intervención (sensibilización, adquisición de competencias, aplicación y procesos de transformación) en 30 empresas

### *C. Ámbito socio-comunitario*

La integración del desarrollo emocional y social en las áreas de intervención y prestación de servicios de los nodos de la red de apoyo socio-comunitaria se ha orientado a un desarrollo inclusivo de la Sociedad del Conocimiento, tanto en el personal integrante de la red de apoyo, como en el conjunto de personas beneficiarias de los servicios de la red

El principal objetivo ha sido el diseño y desarrollo de un itinerario formativo a través de una experiencia en el ámbito local con la participación de ayuntamientos y agentes implicados en la prestación de servicios de juventud, empleo y servicios sociales (se ha desarrollado en 2 municipios guipuzcoanos).

La experiencia ha abarcado al conjunto de agentes pertenecientes al sistema de apoyo de la red socio-comunitaria diferenciando al personal a tenor de sus diferentes grados de responsabilidad (política, técnica y de gestión) así como de los diferentes colectivos atendidos y servicios prestados.

Las principales actuaciones han sido:

- Acciones de información, sensibilización y concienciación
- Diagnóstico de necesidades
- Diseño y desarrollo de un plan de acción transversal de aprendizaje emocional y social a todo el conjunto del sistema de apoyo a la red socio-comunitaria.

- Acciones de formación para crear nuevos equipos de formación
- Dotar al personal de la red socio-comunitaria de entrenamiento en destrezas y herramientas que faciliten en las personas atendidas por la citada red, el aprendizaje socio-emocional.
- Experimentar la aplicación del aprendizaje socio-emocional a través de un curso online y otro presencial dirigido a un colectivo muy específico del ámbito social con una participación de 50 personas

Desde el año 2007, los principales datos cuantitativos son:

- Diagnóstico de necesidades en 2 municipios
- 12 acciones piloto
- Más de 150 personas participantes

### *D. Evaluación y difusión/diseminación social*

La iniciativa acaba de configurarse a través de dos actuaciones de carácter transversal: una, la evaluación; y, dos la acción de difusión y diseminación social.

*En el ámbito de la evaluación*, se ha apostado por el uso de métodos científicos y técnicos para medir el grado de ejecución (desarrollo) y los resultados (e impactos) en referencia al proceso de toma de decisiones. Se trata de asumir la evaluación como un instrumento esencial para la provisión de información a quienes tienen la responsabilidad política y pública de potenciar, mejorar y maximizar la gestión de la intervención pública.

En este sentido, se ha diseñado un sistema de evaluación que contemple elementos tales como los componentes, los rendimientos, los objetivos y los impactos de la propia iniciativa. Un sistema mixto que pretende tanto la obtención de información para juicios valorativos de la iniciativa como contrastar el cumplimiento de la citada iniciativa respecto de sus fines.

En definitiva, una concepción del compromiso social de todas las entidades que están haciendo posible esta iniciativa para asegurar la rendición de cuentas (presentar a la sociedad el uso de los recursos públicos), la mejora de la eficiencia (cómo lo hemos hecho) y la eficacia (qué hemos logrado), la transparencia (construcción del concepto de gobernanza) y los procesos de aprendizaje (propuestas de mejora a través de la experimentación).



Para ello el sistema asegura la participación de todas las personas, entidades e instituciones desde sus diferentes roles (diseño, desarrollo, promoción, financiación, formación, beneficiaria, etc.) y posibilita un proceso continuo de recogida de información relevante.

Desde este planteamiento, se han puesto *en marcha procesos de evaluaciones de implementación e impacto*. Procesos que se han desarrollado en tres formatos, complementarios a los que venía desarrollando el propio Departamento: evaluación sobre el desarrollo de la iniciativa y niveles de satisfacción de la formación, realizada por la Universidad del País Vasco (equipo dirigido por Aitor Arizeta); evaluación, concretada en 5 centros formativos, de impacto en las competencias adquiridas y desarrolladas gracias a la iniciativa y realizada colaborativamente por la Universidad del País Vasco, la Universidad de Barcelona (equipo dirigido por Rafael Bisquerra) y la Universidad de Málaga (equipo dirigido por Pablo Fernández Berrocal); y, una nueva aproximación, que se ha puesto en marcha por la Universidad del País Vasco (equipo dirigido por Ana Vergara) donde los elementos principales de la evaluación son: competencias emocionales, implementación en el aula, materiales, plan de centros y satisfacción con la formación. Y, en la que se analizan los siguientes colectivos: equipos directivos, profesorado, personal de administración y servicios, madres y padres así como el alumnado.

*En el ámbito de las acciones de difusión y diseminación social*: Se ha llevado una doble estrategia: una, hacia Guipúzcoa, buscando la incorporación e integración de nuevas entidades, agentes y personas; y, dos, desde Guipúzcoa, buscando compartir lo que se viene haciendo en Guipúzcoa.

Para todo ello se han organizado Jornadas Internacionales “Cómo crear capacidades de aprendizaje y emprendizaje” (Donostia-San Sebastián 2005); Curso de verano en Donostia-San Sebastián “Aprendizaje emocional y social” (Donostia-San Sebastián 2006); Jornadas Internacionales “Cómo innovar con las personas en la gestión – De la teoría a la práctica de la inteligencia emocional en la empresa (Donostia-San Sebastián 2007); Jornada Internacional aprendizaje emocional y social a lo largo de la vida (ámbito educativo, social y organizacional); Y se ha participado con diversas ponencias en el I Congreso Internacional de inteligencia

emocional (Málaga, 2007), Jornadas estatales del Forum Europeo de personas administradoras de la educación (Bilbao, 2008), Jornadas de Inteligencia Emocional en Educación (Madrid, 2009), etc.

Se han realizado diferentes publicaciones, relacionadas con cada uno de los ámbitos en los que se ha venido trabajando.

Y, se ha puesto en marcha la página WEB “EMOZIOAK” que pretende ser la referencia de la iniciativa en Guipúzcoa.

### 3. Queremos seguir aprendiendo: experimentar y compartir

En este proceso, experimental y territorial, las principales lecciones aprendidas a destacar, son:

- *La experimentación como fuente de aprendizaje*. Pertinencia de planteamientos integrales (visiones y planteamientos territoriales que incardinan el discurso de las competencias y el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida) con la articulación de formas de gestión concretas: conformación de un equipo profesional pilotando el proceso; desarrollar dinámicas de gestión basadas en la personalización y la accesibilidad; y, un planteamiento por fases: diseño, experimentación, aprendizaje, generalización.
- *Integrar la investigación en la iniciativa*. Investigación orientada a la acción. Una conceptualización que supone: investigar (crear conocimiento, generar y documentar procesos así como comunicar y compartir el conocimiento con la comunidad científica); actuar (interacción con la sociedad, desde el aprendizaje, orientada a generar cambios); y participar (cooperar con los agentes sociales y territoriales). Se trata de asegurar procesos co-generativos que se basan en el aprendizaje interactivo y la cooperación entre los diferentes agentes (sociales, políticos y de investigación).
- *Compartir*. Voluntad de enseñar lo que se hace y cómo se hace. Creación de un capital social (personas referenciales, universidades, territorios y entidades tales como CASEL.) que está haciendo viable esta iniciativa.

Y, finalmente, destacar que la iniciativa comienza a tener un reconocimiento externo que refuerza su devenir:

- *Informe Botín. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. “El proyecto de la Diputación de Guipúzcoa es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas”*
- *Daniel Goleman, (2008-10-15): “Estoy muy impresionado, porque creo que este territorio es líder mundial en su visión para crear una sociedad inteligente emocionalmente. No conozco ningún otro lugar en el mundo que sea tan innovador y ambicioso”*

<sup>1</sup> Lo que ha supuesto definir actuaciones dirigidas a diferentes ámbitos: sistema educativo, familiar, socio-comunitario; y, organizacional y empresarial.

<sup>2</sup> la financiación pública de esta iniciativa ha sido gestionada a través de una normativa de ayudas: subvenciones

<sup>3</sup> conocimiento de la oferta formativa, pre-matriculación en las acciones formativas, etc.

<sup>4</sup> calendario de la oferta de acciones formativas, aceptación de la matriculación de las personas interesadas, cumplimiento de los requisitos administrativos de justificación de las acciones desarrolladas, etc.

<sup>5</sup> Grado de satisfacción sobre las acciones formativas. El resto de elementos del sistema integral de evaluación se desarrolla en un apartado diferente.

## 5 | INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



## Dificultades emocionales y cognitivas en la adaptación escolar del menor adoptado

Montserrat Alguacil De Nicolás  
 Mercè Pañellas Valls  
*Grup de recerca PSITIC  
 FPCEE Blanquerna, URL*

### Resumen

Los menores adoptados presentan unas características específicas derivadas de su adversa historia previa que se pueden manifestar en el entorno escolar. En este sentido, los profesores de menores adoptados pueden necesitar algún soporte para atender al alumno y a su familia (Alguacil y Pañellas, 2007; Dalen, 2007; Palacios, 2007). Por este motivo, y teniendo en cuenta que la escuela es un elemento de gran importancia para el ajuste psicosocial del menor, se ha efectuado esta investigación con dos objetivos: estudiar la visión de los maestros sobre el rendimiento escolar, las dificultades, motivación y actitudes de los menores adoptados y analizar las necesidades concretas del profesorado para comprender la problemática de los niños adoptados, favorecer su buen rendimiento académico y su desarrollo emocional. Así mismo, se considera la relación del maestro con las familias adoptivas. Según la valoración de sus maestros, los menores adoptados en los países asiáticos presentan mejor rendimiento escolar. No aparecen diferencias significativas respecto a la variable sexo. El 62% de los maestros cree necesaria una formación específica y reconocen una relación muy fluida (64%) o bastante fluida (23%) con las familias adoptantes. La muestra está formada por cincuenta maestros de educación infantil y primaria de Barcelona que tienen en su aula algún menor adoptado y que responden un cuestionario elaborado expresamente para esta investigación.

### Palabras clave

Adopción, Desarrollo Emocional, Desarrollo Cognitivo, Escuela.

### Emotional and cognitive difficulties in the adopted child's scholastic adjustment.

### Abstract

Adopted children have some specific characteristics that derive from their previous adverse history that

may emerge in the school setting. In this sense, the teachers of adopted children may need some support to deal with these children and their families (Alguacil y Pañellas, 2007; Dalen, 2007; Palacios, 2007). For this reason, and considering that the school is a key element in the child's psychosocial adjustment, this research has been carried out with two objectives: to study the views of teachers about adopted children's academic performance, difficulties, motivation and attitude, and to analyze the teachers' specific needs to understand the adopted children's problems, and to promote their good academic performance and emotional development. Likewise, the teacher's relationship with adoptive families is analyzed.

According to the teacher's evaluation, adopted children coming from Asian countries show a high academic level. Gender comparison does not show significant differences. The 62% of them believe that specific education is required. The teachers admit a very good relationship (64%) or just a good relationship (23%) with adoptive families. The sample consisted of fifty Early Childhood and Primary Education teachers from Barcelona that have at least one adopted child in their classrooms. Teachers were administered a questionnaire specifically created for this research.

### Keywords

Adoption, Emotional Development, Cognitive Development, School.

### Introducción

Cuando un niño llega a una familia adoptiva, ya ha incorporado vivencias, afectos y modelos de relación en función de lo que ha vivido, y que, en el momento de la adopción, trasladará a su entorno porque es la única manera que conoce de relacionarse con el mundo. En todos los casos, en mayor o menor grado, los menores adoptados han experimentado la frustración de ser abandonados.

### *El abandono*

La falta de una relación estable con una figura maternal/paternal en los primeros años de vida provoca en el niño un sentimiento de frustración que puede repercutir en su vida relacional posterior, ya que la formación de su personalidad se puede ver afectada en los aspectos cognitivos, motor y social. Una de las complejidades de los menores adoptados deriva de los múltiples abandonos y separaciones que ha

experimentado: padres, familiares, orfanatos, cuidadores, país. Otras de las posibles dificultades de los niños y niñas procedentes de la adopción deriva de la institucionalización.

### *Posibles secuelas: carencias físicas, emocionales y cognitivas*

Como ya hemos mostrado, el niño adoptado ha vivido carencias, más o menos graves, según sus circunstancias. Todo esto, sumado al cambio cultural que representa la misma adopción, puede generar una serie de dificultades que, en general, van asociadas a una problemática de maduración del desarrollo global.

#### **Las carencias físicas: falta de atención médica, de higiene y de nutrición adecuada**

El estado de salud física del menor incide en su estado emocional y condiciona también su desarrollo físico y psíquico. El 60% de los niños y niñas llaga con una desnutrición importante, dermatitis, alergias, raquitismo, trastornos endocrinos o enfermedades infecciosas. Tres de cada diez niños llegan con una enfermedad diagnosticada, según dice Palacios (2007), que suelen ser trastornos parasitarios, intestinales o patologías leves, que tienen una rápida mejora con la atención médica adecuada.

Algunos investigadores, como Berástegui (2005) indican que los menores institucionalizados han perdido un mes de crecimiento lineal para cada tres meses pasados al orfanato. Por eso, presentan medidas en peso, altura y circunferencia de la cabeza inferiores a las normales, pero, en muchos casos, en unos meses se sitúan en valores de normalidad.

#### **Las carencias emocionales: una vida de pérdidas y de rupturas**

Las condiciones de extrema adversidad en las primeras etapas de la vida suelen provocar problemas en el desarrollo integral de las personas que afectan desfavorablemente en su salud mental, tal como explican Gunnar (2001), Lecannelier (2004) y Zeannah et al. (2005).

A veces los niños pueden presentar dificultades a la hora de establecer un apego seguro. Entendiendo por apego la relación afectiva primaria que se establece con la madre y con otras personas cercanas. El apego permite que el menor diferencie los familiares de los extraños y que se sienta seguro con los adultos más cercanos.

El tiempo de institucionalización es una de las diversas variables que influyen en la aparición de trastornos en el apego. Los niños pueden presentar un apego desorganizado, llamado “amistad indiscriminada” consistente en no saber crear afectos selectivos y acercarse a cualquier persona que les muestre signos de atención. También pueden expresar sentimientos de tristeza, retraimiento, temor, reacciones agresivas e inseguridad causadas por la falta de una figura de referencia significativa. Estos trastornos tienen, obviamente repercusión en el ámbito escolar, sobre todo en la adaptación a la escuela infantil, ya que resurgen en cada nuevo intento de vínculo.

Otros tipos de trastornos psicológicos o de conductas, derivados de las condiciones del origen de los menores adoptados, y que se puede apreciar en la escuela, son, por ejemplo, la independencia precoz y las falsas autonomías, de manera que los niños presentan conductas que no les corresponden por la edad; los sentimientos intensos de soledad; o las conductas estereotipadas, movimientos bruscos y repetitivos que, según Le Mare y Audet (2002), suelen desaparecer en el momento de la adopción, pero pueden perdurar hasta tres años después.

Es importante que los maestros entiendan la problemática que pueden presentar los menores procedentes de la adopción para poderlos ayudar (Alguacil y Pañellas, 2009).

#### **Las carencias cognitivas: un ambiente empobrecido de estímulos**

Diversos estudios muestran que la mitad de los niños adoptados cuando llegan a su nuevo hogar presentan un retraso cognitivo de entre seis meses y un año de acuerdo a la edad cronológica que les corresponde. Algunas criaturas adoptadas han nacido prematuramente con bajo peso, han padecido una nutrición prenatal y a veces han estado expuestos a alcohol y otras sustancias tóxicas durante el período prenatal. Estas situaciones prenatales de riesgos pueden tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo de los niños.

Otras investigaciones señalan el riesgo más elevado que presentan los niños adoptados en presentar dificultades en los aprendizajes escolares (Dalen, 2001). Las pérdidas no resueltas y los problemas de identidad pueden causar efectos negativos en la adaptación escolar, reducir la capacidad de concentración en clase y favorecer las dificultades a la hora de realizar las tareas escolares.

Además de los elementos indicados, dos son los factores que influyen en el desarrollo cognitivo: la edad de adopción (más exposición a condiciones adversas según la edad) y el país de origen (condiciones preadoptivas muy diferentes según el país).

### Método

El trabajo de investigación que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio sobre la adaptación y evolución de los niños adoptados en la escuela. En concreto, el que se explica en este escrito es la descripción y análisis, desde la visión de los maestros, de los niños adoptados en el aula y de la relación con la familia adoptiva.

### Instrumentos

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado por las autoras de la investigación y diseñado expresamente para ésta, que permite recoger indicadores sobre la adaptación escolar de los niños adoptados y sobre las necesidades de los propios tutores para afrontar la problemática específica que este alumnado pueda plantear.

### Muestra

La muestra se concreta en 50 maestros de educación infantil y educación primaria, que expresaban sus impresiones en referencia a los niños adoptados que tenían en sus aulas.

Las características de los niños adoptados analizados por sus maestros, son las siguientes:

- Sexo: El 46,81% son niños y el 53,19% niñas.
- País de origen del menor: el país del cual provienen más adopciones internacionales es Rusia con un porcentaje del 45,45% del total de la muestra y con bastante paridad en cuanto al sexo, aunque es algo superior el número de niños. China es el segundo país de origen de los menores –sólo niñas– y que supone un 20,45% del total. El resto de países mantiene una considerable distancia porcentual respecto a los dos primeros. La edad media de adopción es de 26,92 meses con desviación típica de 20,25.

### Resultados

#### *Características de los menores adoptados en el aula*

En el estudio inferencial en relación al país de procedencia de las niñas y de los niños adoptados, se desprende que los menores que nacieron en un

país asiático manifiestan mejores puntuaciones en el ámbito socio-emocional, en el conductual y en el rendimiento académico. Mientras que las mayores dificultades aparecen en los niños procedentes de los países del Este, aunque sólo es significativa la diferencia en el ámbito conductual.

- Rango promedio en el ámbito socioemocional: Menores adoptados provenientes de Países del Este = 17,55; Menores adoptados originarios de Países Asiáticos = 21,10; U de Mann-Whitney = 45,4; Significación bilateral = 0,016.
- Rango promedio en el ámbito conductual: Menores adoptados provenientes de Países del Este = 124,90; Menores adoptados originarios de Países Asiáticos = 35,90; U de Mann-Whitney = 35,5; Significación bilateral = 0,004.
- Rango promedio en el rendimiento académico: Menores adoptados provenientes de Países del Este = 12,68; Menores adoptados originarios de Países Asiáticos = 21,15; U de Mann-Whitney = 43,50; Significación bilateral = 0,011.

Estos resultados coinciden con estudios como los de Vershulst et al. (1990) o Dalen (2001).

Respecto a la variable sexo, no se encontraron diferencias significativas para ninguno de los ámbitos estudiados. Estos resultados coinciden con trabajos como los de Amorós (1987) en nuestro país; pero difieren de otros, como los de Verhulst et al. (1990) o los de Dalen (2001).

#### *Necesidades de los maestros de formación personal y profesional*

Respecto a las necesidades de los maestros por lo que se refiere a su propia formación, hemos representado en el gráfico I los porcentajes de respuestas afirmativas y negativas a la pregunta: “Como maestro ¿Ha necesitado algún recurso, formación o ayuda específica para trabajar con los niños adoptados? De ser afirmativa la respuesta, indicar cuáles.”

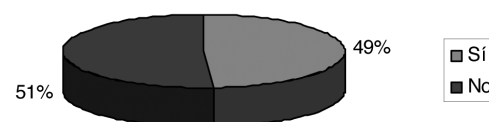


Figura 1. Porcentajes de respuestas de los maestros sobre “la necesidad de formación específica para atender mejor a los menores adoptados.”

**Tabla 1. Categorías de recursos de formación recibida por los maestros que tienen en sus aulas niños adoptados**

Categorías de recursos	Tipología de recursos
Formación recibida	Cursos, jornadas y/o conferencias de formación sobre la adopción, impartidas por especialistas.
Recursos personales sin formación específica	Lectura de libros relacionados con la adopción. Búsqueda de información sobre costumbres, religión y cultura del país de origen de los menores adoptados, para poder adaptar algunas explicaciones a su realidad más cercana.
Recursos escolares	Reuniones de claustro para compartir ideas, recursos y elaborar estrategias comunes de actuación sobre el tema de la adopción. Encuentros con los padres adoptivos para ayudar a entender mejor a los niños. Buscar profesionales en el ámbito escolar que puedan asesorar sobre el tema.

En la tabla I indicamos los tipos de recursos que el 51% de los maestros explicitan que han utilizado para su formación, aunque, la mayoría coinciden en expresar el deseo de recibir más formación sobre la adopción para comprender las necesidades de los niños y saber cómo ayudarlos a superar sus dificultades (Abella et al., 2007).

Por otra parte, hay un grupo de maestros que reconoce que no han necesitado formación específica porque se han encontrado con menores que ya están muy integrados en el grupo y en la escuela y, por tanto, no consideran que tengan dificultades diferentes al resto de los alumnos.

En esta ocasión, tampoco podemos asociar “las necesidades de formación personal y profesional”:

- Ni al grupo de educación infantil ni al de educación primaria, ya que ( $\chi^2(1, N = 47) = 3,237, p = 0,072$ ) y con corrección por continuidad  $p = 0,134$ .
- Ni a los maestros con hasta 10 años de experiencia ni a los que sobrepasan esta cifra, ya que ( $\chi^2(1, N = 47) = 1,066, p = 0,302$ ) y con corrección por continuidad  $p = 0,459$ .
- Ni a los maestros que tienen niños adoptados que llevan dos años o menos de escolarización en Cataluña ni a los maestros que tienen alumnos adoptados con más de dos años de escolarización en Cataluña, ya que ( $\chi^2(1, N = 47) = 1,024, p = 0,312$ ) y con corrección por continuidad  $p = 0,475$ .

**Relación familia y escuela**

**Información sobre dificultades de los menores**

En la Figura 2 se muestran las respuestas de los profesores a la pregunta: “¿Los padres se muestran recep-

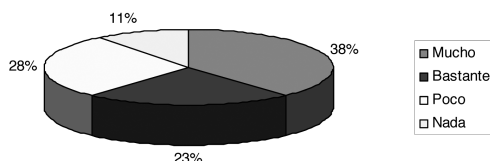


Figura 2. Receptividad para hablar de las dificultades del hijo.

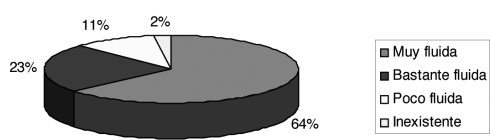


Figura 3. Relación tutor-familia.

*tivos a hablar de las posibles dificultades de conducta o de rendimiento académico de su hijo/a?”*

El 61% de los maestros indican bastante o muy buena disposición de la familia para reconocer estas dificultades, pero este porcentaje baja (el 51%) cuando nos referimos a recibir información por parte de la familia, de si el menor está siendo atendido o fue atendido por algún profesional, como psicólogo, etc.

**Contacto familia-escuela**

En la Figura 3 se expone como los profesores reconocen mayoritariamente una relación muy fluida (el 64%) o bastante fluida (el 23%) con las familias adoptivas. Además, constatan no haber recibido de éstos suficiente información sobre el proceso adoptivo y sobre los orígenes del niño (el 81%).

**Conclusiones**

Como conclusión, con la finalidad de que los profesores puedan asesorar y acompañar a los niños



adoptados que presentan peculiaridades en su desarrollo emocional y cognitivo que repercuten en la adaptación y evolución en el contexto escolar, creemos que un programa de orientación-formación para tutores ha de abordar, como mínimo, los siguientes objetivos (Alguacil, 2007; Alguacil y Pañellas, 2009; San Román, 2008):

- Conocer las características específicas de los menores adoptados y su implicación en el contexto escolar.
- Desvelar la presencia de algunas de las características específicas de los niños adoptados.
- Construir recursos para atender posibles dificultades en los aprendizajes escolares, en la conducta y en el control emocional.
- Valorar la situación del menor adoptado en el aula evitando las etiquetas y huyendo de los estereotipos
- Trabajar con la familia de manera conjunta
- Abordar, de forma adecuada, el tema de la adopción en clase.
- Crear el clima necesario para acoger al menor en la escuela.
- Observar el comportamiento de los menores adoptados.
- Trabajar las diferencias como un elemento enriquecedor.
- Trabajar en equipo para poder atender mejor las necesidades de los menores adoptados.
- Estar abierto a la derivación, en caso necesario.

## Notas

monserratan@blanquerna.url.edu  
mercepv@blanquerna.url.edu

## Referencias

- Abella, M., Benet, C., Blanxart, N., Prats, D., Rosell, M. (2007). El servicio de atención post-adoptiva en Cataluña. En *Anuario de Psicología*, 38 (2), 273-281. Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona.
- Alguacil, M. (2007). Los niños adoptados. En Riart, J. *Manual de Tutoría y Orientación en la diversidad*, 277-288. Madrid: Ed. Pirámide.
- Alguacil, M. y Pañellas, M. (2009). *L'adopció*. Barcelona: UOC
- Amorós, P. (1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Narcea
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional: una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. Disponible en <http://www.cesmadrid.es>.
- Dalen, M. (2001). School performances internationally adopted children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5 (2), 39-58.
- Gunnar, M. R. (2001). Effects of early deprivation: Findings from orphanage-reared infants and children. En C.A. Nelson I M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. The MIT Press.
- Gunnar, M.; Kertes, D. (2005). Prenatal and postnatal risks to neurobiological development in internationally adopted children. En D. Brodzinsky i J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption Research and Practice* (Capítol 3: p. 27-47). USA: Praeger.
- Lecannelier, F. (2004). Apego y adopción: Evidencias y recomendaciones. En Fundación San José (Eds.), *Abriendo caminos*. 5to Encuentro de adopción.
- Palacios, J. (2007). Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo. *Anuario de Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 38, 2, 181-198.
- San Román, B. (2008). *Adopción y escuela. Guía para educadores y familias*. Madrid: Blur Ediciones.
- Verhulst, F.C., Althaus, M., Versluis-den Bieman, H. (1990). Problem behavior in international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 94-103.
- Zeanah, Ch., Smyke, A.T., Koga, S.F., Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 5, 1015-1028.



## Inteligencia emocional, Empatía y Miedo a la muerte en Enfermería

Amor Aradilla-Herrero  
Joaquín Tomás-Sábado

*Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat*

Joaquín T. Limonero

*Universitat Autònoma de Barcelona*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar, en una muestra de estudiantes de enfermería, la relación entre la inteligencia emocional percibida, la empatía y el miedo a la muerte. Participaron en el estudio 130 estudiantes de enfermería de tercer curso, 109 mujeres y 21 hombres, de una escuela de enfermería de Barcelona, con una edad media de 23,58 años ( $DT=4,2$ ). Los sujetos respondieron de forma voluntaria a un cuestionario anónimo autoadministrado que contenía, además de los datos sobre sexo y edad, las formas españolas de las escalas: Escala de Inteligencia Emocional Percibida-TMMS, Escala de Empatía-IRI, Escala de Miedo a la Muerte de Collet-Lester-CLFDS. Se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre la dimensión Toma de perspectiva (PT) de la empatía, con los tres componentes de la Inteligencia emocional; y correlaciones negativas y significativas entre la misma dimensión empática y tres de las cuatro escalas de miedo a la muerte. Asimismo, se obtuvieron correlaciones negativas y significativas entre la comprensión emocional y las cuatro subescalas de Miedo a la Muerte. Estos resultados pueden contribuir a la consideración que personas con mayores habilidades emocionales poseen mejores estrategias de afrontamiento a los procesos de muerte.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Empatía, Miedo a la Muerte, Enfermería

### Emotional intelligence, Empathy and Fear of Death in Nursing

### Abstract

The aim of this work was to study the relationship between perceived emotional intelligence, empathy and fear of death in a sample of nursing students.

Some 130 third year nursing students, 109 women and 21 men from a nursing school in Barcelona, with a mean average age of 23.58 ( $SD = 4.2$ ) participated in the study. The subjects voluntarily responded to an anonymous self administered questionnaire which contained, in addition to data on sex and age, the Spanish version of the following scales: Trait Meta Mood Scale –TMMS, Interpersonal Reactivity Index-IRI, Collet-Lester Fear of Death Scale- CLFDS. There were positive and significant correlations between the dimension of the IRI, perspective taking (PT), with the three components of emotional intelligence and negative and significant correlations between the empathic dimension and three of the four scales of fear of death. Also, there were significant negative correlations between emotional understanding, and the four subscales of the Fear of Death. These results may contribute to the fact that people with better emotional skills have better coping strategies on the processes of death.

### Keywords

Emotional Intelligence, Empathy, Fear of Death, Nursing

### Introducción

La muerte es un hecho inevitable y universal para todas las personas y, aunque sería deseable que sucediera de forma natural y en circunstancias controladas, lo cierto es que en muchas ocasiones, ocurre de forma repentina e inesperada, sin tiempo para prepararse previamente, o después de un periodo de tiempo, más o menos prolongado, sobreviviendo con la enfermedad y el sufrimiento (Eckerd, 2009).

La negación de la muerte puede producir problemas de adaptación, desconsuelo y un cuidado deficiente (Tucker, 2009). Es evidente que si el fenómeno de la muerte es importante para todas las personas, es especialmente relevante para el personal sanitario, ya que la muerte se encuentra muy presente en el desarrollo de su actividad asistencial (Durlak & Riesenber, 1991).

En el cuidado de los enfermos terminales y sus familiares, son imprescindibles, entre otras, el desarrollo de las habilidades emocionales que le permitan al profesional identificar y comprender las emociones del paciente y cuidadores, entendiendo que estas competencias mejoraran de manera significativa la calidad sus cuidados (Aradilla-Herrero &

Tomás-Sábado, 2006). Según Rooda et al. (1999) las actitudes hacia el cuidado de los enfermos terminales son más negativas cuanto mayor es el miedo a la muerte de las enfermeras. Asimismo, Braun, Gordon y Uziely (2010) confirmaron estos datos en una muestra de 147 enfermeras de oncología, donde ratificó que las profesionales de enfermería que presentan mayor miedo a la muerte y conductas de evitación, muestran actitudes más negativas hacia el cuidado de enfermos terminales. Numerosos estudios confirman, la necesidad de establecer programas de formación para desarrollar habilidades de comunicación con el enfermo terminal y su familia (Ara-dilla-Herrero & Tomás-Sábado, 2006; Dickinson, 2007; Hainsworth, 1996; Mallory, 2003), situación que puede ocurrir en múltiples unidades (urgencias, cuidados críticos, plantas de hospitalización, centros sociosanitarios, entre otros) y no exclusivamente en las de cuidados paliativos.

Es evidente que el cuidado de las personas en el final de su vida requiere que los profesionales no muestren conductas de evitación hacia la muerte y sí una presencia cercana, una actitud empática que se traduzca en una continuidad asistencial efectiva y afectiva. Cuidados Efectivos, basados en la evidencia científica disponible, que garanticen la máxima efectividad probada; y Cuidados Afectivos, ya que es imprescindible que el profesional de enfermería ofrezca proximidad y cercanía, es decir, empatía. La empatía puede considerarse un requisito esencial para la práctica de enfermería, porque el incremento de la tecnología hace más necesaria la humanización de los cuidados (Reynolds & Scott, 2000). Se ha definido la empatía como un proceso psicológico multidimensional en el que intervienen mecanismos afectivos, cognitivos y comportamentales (Davis, 2009). En el contexto específico de la salud, Hojat et al. (2002) definen la empatía como un proceso exclusivamente cognitivo, expresamente no afectivo, que requiere del profesional la habilidad para comprender las experiencias del paciente, intentando entenderlas desde su perspectiva y, posteriormente, comunicar al paciente que comprendemos su situación.

Existe poca evidencia científica sobre la relación entre la empatía y el miedo a la muerte. En contraste con lo que a priori la intuición puede sugerir, Kirshberg, Neimeyer y James (1998) encuentran evidencia de que los profesionales que han de comunicarse y asesorar a pacientes en duelo

o enfermos terminales, son más empáticos que aquellos que cuidan a personas sin dificultades relacionadas con la muerte. En esta misma línea, Servaty et al (1996) confirman la relación positiva entre la empatía y la ansiedad ante la muerte, concluyendo que altos niveles de empatía pueden constituir una mayor implicación y comprensión de las experiencias relacionadas con la muerte y contribuir a un aumento de la ansiedad. No obstante, enfatizan la necesidad de seguir investigando sobre la naturaleza y sentido de esta relación.

Ser conscientes de las propias emociones permite a los profesionales de enfermería iniciar estrategias de gestión emocional que favorecen el cuidado (Reeves, 2005). En los profesionales de la salud, la Inteligencia Emocional es considerada una habilidad esencial que optimiza la relación con las personas a las que cuidan y sus familias (Freshwater & Stickley, 2004; Hurley, 2008; Rochester, Kilstoff, & Scott, 2005). La inteligencia emocional es definida por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones.

El objetivo de este trabajo fue estudiar, en una muestra de estudiantes de enfermería, la relación entre la inteligencia emocional percibida, la empatía y el miedo a la muerte para confirmar si existen estas relaciones, y en qué sentido, y valorar la necesidad de establecer un programa de formación en competencias emocionales en el currículo enfermero.

## Método

### Participantes

Participaron en el estudio 130 estudiantes de enfermería de tercer curso, 109 mujeres y 21 hombres, de una escuela de enfermería de Barcelona, con una edad media de 23,58 ( $DT=4,2$ ).

### Instrumentos

Los sujetos respondieron de forma voluntaria a un cuestionario anónimo autoadministrado que contenía, además de los datos sobre sexo y edad, las formas españolas de las siguientes escalas:

- Escala de Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta Mood Scale=TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995) en su versión española modificada (Fernandez-Be-

rrocal, Extremera, & Ramos, 2004). La TMMS-24 consta de 24 ítems con respuesta tipo Lickert de 5 puntos (de 1= fuerte desacuerdo, a 5= fuerte acuerdo). La escala contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: Atención, Claridad y Reparación de las emociones, con 8 ítems para cada una de ellas.

- Escala de Empatía (Interpersonal Reactivity Index=IRI). (Davis, 1983) en su versión española (Mestre, Frias, & Samper, 2004). Es una escala de 28 ítems formada por cuatro subescalas de 7 ítems cada una que miden las dimensiones siguientes: la capacidad de las personas a entender al otro y observar las situaciones desde otra perspectiva (Toma de Perspectiva), la habilidad para identificarse con personajes de ficción (Fantasía), la capacidad de preocuparse y tener compasión por el otro (Preocupación Empática) y el Malestar personal (Distrés Personal) que indica que algunas personas se sienten incómodas y presentan ansiedad ante situaciones extremas que les suceden a otros.
- Escala de Miedo a la Muerte de Collet-Lester (Collet-Lester Fear of Death Scale =CLFDS) (Lester & Abdel-Khalek, 2003), en su versión española (Tomás-Sábado, Limonero, & Abdel-Khalek, 2007). La CLFDS contiene 28

ítems y cuatro dimensiones (7 ítems para cada una): el miedo a la propia muerte, miedo al proceso de morir propio, miedo a la muerte de los otros y miedo al proceso de morir de otros.

### Procedimiento

El estudio se ajustó a un diseño observacional, transversal, correlacional. Los participantes respondieron al cuestionario de forma individual, siendo informados previamente de que la participación era voluntaria y garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos, explicando que los mismos serían tratados únicamente a nivel estadístico. Para la tabulación y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows, calculándose índices descriptivos y coeficientes de correlación de Pearson.

### Resultados

La Tabla 1 muestra los coeficientes de correlación de Pearson ( $r$ ) entre la Inteligencia Emocional Percibida y la Empatía. Se observan correlaciones positivas y significativas entre la dimensión Toma de Perspectiva (TP) de la empatía, con los tres componentes de la Inteligencia emocional; y correlaciones negativas y significativas entre el Distrés Personal (DP) con los tres componentes de la Inteligencia Emocional. Asi-

**Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes de la Inteligencia Emocional y la Empatía.**

	Atención	Claridad	Reparación
IRI- TP	,190*	,470**	,381**
IRI- FS	,513**	,047	-,101
IRI- PE	,337**	,120	,021
IRI-DP	-,195*	-,319**	-,185*

Nota:  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$

**Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes del Miedo a la Muerte, la Inteligencia Emocional y la Empatía.**

	Atención	Claridad	Reparación	IRI-TP	IRI-FS	IRI-PE	IRI-DP
MPM	-,035	-,348**	-,307**	-,381**	-,094	,085	,359**
MPMP	,013	-,264**	-,368**	-,331**	,004	-,151	,164
MMO	,080	-,177*	-,056	,007	-,141	,287**	,230**
MPMO	-,112	-,253**	-,134	-,233**	-,080	,000	,230**

Nota: \*\* $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

mismo, las correlaciones son positivas y significativas entre la Atención Emocional y los otros dos componentes de la empatía, la Fantasía (FS) y la Preocupación Empática (PE).

La Tabla 2 contiene las correlaciones entre el Miedo a la Muerte, la Empatía y la Inteligencia Emocional. Destacan los coeficientes de correlación negativos entre las subescalas de Miedo a la Muerte y los componentes Claridad y Reparación de la Inteligencia Emocional y la dimensión Toma de Perspectiva de la empatía; y las correlaciones positivas entre las cuatro subescalas del Miedo a la Muerte y el componente Distrés Personal de la empatía.

### Discusión

En este estudio se ha examinado la relación entre el Miedo a la Muerte, la Inteligencia Emocional y la Empatía. Los resultados muestran relaciones negativas y significativas entre los tres componentes de la Inteligencia Emocional y el Distrés Personal, evidenciando que aquellas personas que presentan un menor malestar personal ante la presencia de experiencias negativas de otros, presentan mayores habilidades emocionales, en la misma línea que los hallazgos de Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2007). Asimismo, las personas que presentan una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y adoptar la perspectiva ajena, muestran niveles mayores de Inteligencia Emocional, especialmente en las dimensiones claridad y reparación, aspectos fundamentales para los profesionales de la salud, ya que la comprensión y gestión del estado emocional es un aspecto básico para la consolidación de la relación enfermera-paciente.

Por lo que se refiere a la relación entre el Miedo a la Muerte, la Inteligencia Emocional y la Empatía, los resultados obtenidos respecto a la Atención emocional, presentan alguna contradicción con los resultados de otros estudios, donde suelen aparecer relaciones positivas entre la Atención y la ansiedad ante la muerte y la depresión (Aradilla-Herrero & Tomás-Sábado, 2006; Limonero, Tomás-Sábado, & Fernández-Castro, 2006), sugiriendo que aquellas personas que están más pendientes de sus emociones tienden a conductas ansiosas y depresivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). No obstante los datos del presente estudio no obtienen ninguna relación significativa entre los componentes del Miedo a la Muerte y la Atención, lo que plantea dudas acerca de la im-

portancia que la percepción de las emociones tiene en las actitudes ante la muerte y el proceso de morir. En consecuencia, se plantea la necesidad de desarrollar líneas de investigación dedicadas a profundizar en el estudio de la naturaleza relacional entre la percepción de las emociones y el Miedo a la Muerte.

La comprensión se muestra claramente como la habilidad emocional con más capacidad de modular el Miedo a la Muerte en todos sus componentes, evidenciando la necesidad de contemplar prioritariamente el fortalecimiento de esta competencia en los programas de formación emocional dirigidos a estudiantes y profesionales de enfermería. No obstante, los hallazgos de este estudio han de ser interpretados con cautela ya que presenta algunas limitaciones a considerar. La primera de ellas se refiere a la muestra utilizada, formada exclusivamente por estudiantes de una escuela de enfermería, lo que necesariamente limita la capacidad de extrapolación de los datos. En segundo lugar, el diseño transversal utilizado no permite establecer relaciones de causalidad entre los elementos de la Inteligencia Emocional y empatía con las actitudes ante la muerte. Posteriores estudios longitudinales deberían aplicarse para esclarecer las posibles relaciones causales entre las variables. Por último, existen dudas sobre la adecuación del IRI como instrumento óptimo para la evaluación de la empatía en profesionales de la salud (Brunero, Lamont y Coates, 2010). También en este caso, sería necesario el desarrollo de una escala específica capaz de evaluar con precisión la capacidad empática de las enfermeras.

### Referencias

- Aradilla-Herrero, A., & Tomás-Sábado, J. (2006). Effects of an emotional education program on death anxiety in nursing students [Spanish]. *Enfermería Clínica*, 16(6), 321-326.
- Braun, M., Gordon, D., & Uziely, B. (2010). Associations between oncology nurses' attitudes toward death and caring for dying patients *Oncology Nursing Forum*, 37(1), E43-49.
- Brunero, S., Lamont, S., & Coates, M. (2010). A review of empathy education in nursing. *Nursing Inquiry*, 17(1), 65-74.
- Davis, M. A. (2009). A perspective on cultivating clinical empathy. *Complementary Therapies In Clinical Practice*, 15(2), 76-79.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Dickinson, G. E. (2007). End-of-life and palliative care issues in medical and nursing schools in the United States. *Death Studies*, 31(8), 713-726.
- Durlak, J. A., & Riesenber, L. A. (1991). The impact of death education. *Death Studies*, 15(1), 39-58.
- Eckerd, L. M. (2009). Death and dying course offerings in psychology: a survey of nine Midwestern states. *Death Studies*, 33(8), 762-770.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as a Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3,Pt1), 751-755.
- Freshwater, D., & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11(2), 91-98.
- Hainsworth, D. S. (1996). The effect of death education on attitudes of hospital nurses toward care of the dying. *Oncology Nursing Forum*, 23(6), 963-967.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (2002). Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *The American Journal Of Psychiatry*, 159(9), 1563-1569.
- Hurley, J. (2008). The necessity, barriers and ways forward to meet user-based needs for emotionally intelligent nurses. *Journal Of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 15(5), 379-385.
- Kirchberg, T. M., Neimeyer, R. A., & James, R. K. (1998). Beginning counselors' death concerns and empathic responses to client situations involving death and grief. *Death Studies*, 22(2), 99-120.
- Lester, D., & Abdel-Khalek, A. (2003). The Collett-Lester Fear of Death Scale: A correction. *Death Studies*, 27(1), 81-85.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 267-278.
- Mallory, J. L. (2003). The impact of a palliative care educational component on attitudes toward care of the dying in undergraduate nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 19(5), 305-312.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mestre, V., Frias, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Reeves, A. (2005). Emotional intelligence: recognizing and regulating emotions. *AAOHN Journal: Official Journal Of The American Association Of Occupational Health Nurses*, 53(4), 172-176.
- Reynolds, W. J., & Scott, B. (2000). Do nurses and other professional helpers normally display much empathy? *Journal Of Advanced Nursing*, 31(1), 226-234.
- Rochester, S., Kilstoff, K., & Scott, G. (2005). Learning from success: improving undergraduate education through understanding the capabilities of successful nurse graduates. *Nurse Education Today*, 25(3), 181-188.
- Rooda, L. A., Clements, R., & Jordan, M. L. (1999). Research briefs. Nurses' attitudes toward death and caring for dying patients. *Oncology Nursing Forum*, 26(10), 1683-1687.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Servaty, H. L., Krejci, M. J., & Hayslip, B., Jr. (1996). Relationships among death anxiety, communication apprehension with the dying, and empathy in those seeking occupa-

tions as nurses and physicians. *Death Studies*, 20(2), 149-161.

Tomás-Sábado, J., Limonero, J. T., & Abdel-Khalek, A. M. (2007). Spanish adaptation of the Collett-Lester Fear of Death Scale. *Death Studies*, 31(3), 249-260.

Tucker, T. (2009). Culture of death denial: relevant or rhetoric in medical education? *Journal Of Palliative Medicine*, 12(12), 1105-1108.



## Inteligencia Emocional percibida. Profesor/alumnos

Ana Isabel Callejas Albiñana  
M<sup>a</sup> Luz López Delgado  
*Universidad de Castilla La Mancha*

### Resumen

Dada la importancia del desarrollo de la competencia emocional en la Comunidad de Castilla La Mancha, constituyéndose desde el curso 2008/09 como competencia básica, supone un cambio en el rol del docente y la necesidad de formación continua para experimentar y asumir esos cambios. El objetivo de nuestro estudio es la percepción que los alumnos/as tienen del carácter emocional de sus docentes en el entorno educativo y la verificación de esta percepción a través de un cuestionario de medida de la I.E. (TMMS de Salovey, Mayers adaptado al castellano.) Los resultados nos señalan cierta discrepancia entre la percepción emocional de los alumnos hacia sus profesores y la percepción propia y real de estos docentes implicados.

### Palabras clave

Competencia Emocional, Inteligencia Emocional, Alumnos, Docentes.

### Perceived Emotional Intelligence. Teachers/Students

### Abstract

The importance of the development of the emotional competence in the Castilla La Mancha region, being constituted since the school year 2008/09 as a basic competence, has brought with it a change in the role of the teacher and the need for on-going training to experiment and assume those changes. The subject of our study is the perception that students have of the emotional behaviour of their teachers in an educational environment and the feedback of this perception by a questionnaire showing the extent of E.I. (TMMS of Salovey, Mayers adapted to Spanish language). The results indicate a certain discrepancy between the emotional perception of the students towards their teachers and the actual individual perceptions of the teachers involved in the learning process.

### Keywords

Emotional Competence, Emotional Intelligence, Student, Teachers.

### Introducción

Como sabemos en la nueva reforma del sistema educativo español (2006) la planificación y el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje están basados en competencias educativas, definidas a través de los distintos currículos, para cada una de las etapas educativas obligatorias. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, la L.O.E. recoge ocho competencias básicas que se deberán adquirir a lo largo de la enseñanza básica y a cuyo logro tendrá que contribuir la Educación Primaria. Son las siguientes: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal.

Una vez publicadas las enseñanzas mínimas, por la Administración Central, las Administraciones Educativas competentes, esto es, cada Comunidad Autónoma, por medio de la Consejería de Educación y Ciencia, establecerá el currículum correspondiente a cada etapa educativa, del cual formarán parte los aspectos básicos de las enseñanzas mínimas.

El documento de enseñanzas mínimas de Educación Primaria para la Comunidad de Castilla La Mancha incorpora, en la autonomía que se le confiere desde la Administración central, una competencia más denominada **Competencia emocional**, cuya finalidad es contribuir, según el Decreto 68/2007 de 29 de junio por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, a que el niño y la niña desarrollen en base al contacto con las personas que tienen a su alrededor el autoconcepto y la autoestima. Para esto, se debe trabajar en las escuelas contenidos que promuevan la adquisición de habilidades tales como: tolerancia a la frustración (*que sea capaz de aplazar las demandas y recompensas, tolerar el fracaso y no mostrar superioridad ante el éxito*), estimación real de sus posibilidades sin alejarlo de la motivación de logro, empatía a la hora de reconocer el éxito de los otros.

Esta competencia, al igual que las otras, se debe ir adquiriendo en toda la educación básica y

fundamentalmente en la etapa de Primaria. Para ello, el futuro profesorado tiene que orientar su trabajo en el aula hacia la consecución de este objetivo.

El estudio que abordamos se articula en torno al análisis del perfil docente relacionado con las actitudes emocionales en su práctica educativa y la percepción de sus estudiantes de este comportamiento.

Queremos señalar que la sola autopercepción del docente como buen educador emocional no es suficiente para generar habilidades relacionadas con comportamientos emocionalmente inteligentes, sino que es importante conocer el constructo inteligencia emocional para su desarrollo tanto en el aula como a nivel personal. Desde esta afirmación y tomando como referencia la inteligencia emocional desde la perspectiva del modelo de Mayer y Salovey (1997) que la definen como: *la habilidad de las personas para percibir, (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás*, vamos a presentar nuestro estudio.

En la misma línea, concertamos que para reconocer la efectividad de un aprendizaje emocionalmente inteligente debemos hacer hincapié en dos variables, el proceso de aprendizaje y la demostración de este a través de un comportamiento determinado.

La investigación de la inteligencia emocional desde el ámbito educativo ha dado lugar a numerosos e interesantes descubrimientos desde la variable relacionada con el proceso de aprendizaje, se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, produciéndose un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior, y universitaria como los de Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) en el que la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses. Vela (2004) obtuvo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además la inteligencia emocional contri-

buyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica. Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad. En el trabajo de Drago (2005) vuelven a producirse relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social. Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

Otras investigaciones han encontrado relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de regular las emociones (Cote, Lopes, Salovey y Berris, 2004). Incluso estudios que demuestran que la Inteligencia emocional previene comportamientos no adaptativos tales como el absentismo o expulsiones por mala conducta (Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004), así como la relación con conductas no saludables donde la inteligencia emocional se relaciona inversamente con el maltrato entre compañeros, la violencia y el consumo de tabaco y drogas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Gil-Olarte, Guil, Mestre, 2004) y positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico ( Extremera y Fernandez- Berrocal, 2003).

Existen publicaciones que hacen hincapié en la variable relacionada con el comportamiento del docente en cuanto a su habilidad emocional, vamos a citar alguno de ellos, por ejemplo los estudios de Tschannen-Moran, Woolfolk (1998) demuestran que la eficacia del docente no solo se relaciona con resultados de los alumnos en cuanto a rendimiento, motivación y autoeficacia sino que esta vinculada a las conductas que este manifiesta en el aula. Nos indica que para educar las emociones necesitamos tener en cuenta factores relacionados con la autoeficiencia del docente.

Otros estudios tienen como referencia el docente y sus características personales, Mearns y Cain (2003) encuentran que los docentes que se perciben a sí mismos con cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a situaciones estresantes en el entorno escolar. Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003), encuentran un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los docentes que se perciben con mayor inteligencia emocional, sobre todo para reparar las emociones negativas, y una mayor comprensión de sus emociones y las de los otros. Palomera, Gil-Olarte, Brackett (2006), destacan, a través de su estudio, diferencias significativas en la autopercepción de docentes y futuros docentes en cuanto a habilidades emocionales, así, las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a 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.

Comprendemos que la manifestación de un comportamiento emocional adecuado en relación a la adquisición de habilidades para su desarrollo es completamente posible y viable, tal y como lo manifiestan los autores del modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997) ya citado anteriormente.

En la actualidad existen muchos programas para el desarrollo de la inteligencia emocional vinculados, fundamentalmente, al desarrollo personal (empresa) y a la posibilidad de generar habilidades o estrategias de regulación de emociones en las distintas etapas escolares, desde infantil a universidad. Todos ellos desde un enfoque mixto (socio-emocional).

Nosotros entendemos que no es solo cuestión de la autopercepción del profesor en cuanto a su inteligencia emocional lo que define su habilidad en educación emocional dentro del aula, sino la percepción que los alumnos tienen de sus estrategias emocionales en base a su comportamiento dentro y fuera del aula como modelo de conducta, surge, por tanto, la pregunta ¿existe relación entre la autopercepción del profesor sobre su inteligencia emocional y la observación de este comportamiento por sus estudiantes en el aula?

Pretendemos encontrar evidencias sobre la relación del comportamiento emocional del profesor y su repercusión en el aula. Y establecer la ne-

cesidad de crear programas de entrenamiento en la formación inicial del profesorado.

### **Objetivo de estudio**

Ocurre, a veces, que en las aulas y desde el punto de vista de los docentes la relación emocional entre sus estudiantes y él mismo puede ser positiva por la interpretación del comportamiento de estos en el aula, sin embargo esto no es del todo cierto ya que frecuentemente esta interpretación no es homogénea para ambos agentes, es decir, el profesor se considera modelo de regulación emocional para sus alumnos y lo que está generando en ellos es cierto temor dado su comportamiento estricto y poco factibles. En este marco queremos conocer si estas relaciones son ciertas o no. Nos planteamos si existe relación entre la autopercepción del profesor sobre el uso de su inteligencia emocional y la percepción de sus alumnos y alumnas en el aula.

El estudio se abordará desde dos ámbitos:

La coincidencia o no de la autopercepción del profesor de educación primaria con la observación del comportamiento manifiesto en el entorno educativo.

Estudio más profundo de la dimensión “regulación emocional” como referente de comportamiento manifiesto ya que presenta una menor dificultad en la observación.

### **Metodología**

#### *Muestra*

#### **Colegios**

Se solicita la colaboración de 3 colegios de Ciudad Real, capital, ofreciéndose los siguientes:

- Colegio Público Carlos Vázquez
- Colegio Público Carlos Eraña
- Colegio Público Jorge Manrique ( doble línea)

Se utilizan los cursos de 5º y 6º de primaria, es decir, tercer ciclo de educación primaria. Este criterio de elección se debe a que son los cursos más avanzados de los colegios ya que ninguno de ellos tiene ESO, y entendemos que presentaran mayor madurez en el reconocimiento de habilidades emocionales de sus docentes.

#### **Profesores-Tutores**

Solicitamos, también la colaboración de los profesores tutores de los cursos de 5º y 6º, ellos/ellas se-

rán los verdaderos sujetos de valoración. En este caso no tenemos en cuenta la variable especialidad, ya que en algunos casos, los tutores son especialistas en lenguas extranjeras, música o educación física pero, con el curso en cuestión, realizan las funciones de tutorías, y es el entorno en el que se trabaja la competencia emocional, siendo y ejerciendo en todo momento y situación como tutores responsables del curso.

#### Alumnos

**Tabla 1.**

COLEGIO	ALUMNOS 5º	ALUMNOS 6º
C.P. CARLOS VÁZQUEZ	18	22
C.P. CARLOS ERAÑA	20	21
C.P. JORGE MANRIQUE	23	41*
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>84</b>

Nota: \*6º A= 21; 6º B= 20

Total alumnos/as: 145

#### Instrumentos

Hemos utilizado dos instrumentos, uno para profesores y otro para alumnos.

#### Profesores

En nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: *Atención* a los sentimientos, como la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias; *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter- e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones

devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras, como exponen en su reciente libro Caruso y Salovey (2005). *Regulación* o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y éste está influenciado por las lang=”ES”>

El TMMS-24 (*anexo 1*) está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

#### Alumnos

Una escala de valoración, diseñada a partir de la TMMS-24, tipo Likert (*anexo 1*) para que los/as alumnos/as valoren la actitud y el comportamiento de sus profesores, en determinadas circunstancias, en base a su percepción personal. Esta compuesta por 24 ítems y con cinco grados de valoración relacionados con el grado de acuerdo- desacuerdo (1. Nada de acuerdo; 2. Algo de acuerdo; 3. Bastante de acuerdo; 4. Muy de acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo). Esta escala utiliza enunciados afirmativos sobre aspectos observables del comportamiento de sus docentes y que deben manifestar, a través de la escala de valoración, su grado de acuerdo o desacuerdo con lo expuesto en el ítem.

Concebimos que exista una actitud por parte de los discentes de percibir y valorar el comportamiento de sus docentes en base a su apreciación. Con esta prueba obtenemos una puntuación sobre la percepción del alumno/a en distintos rangos en base a su puntuación sumativa.

#### *Tratamiento de los datos y relación entre instrumentos.*

El primer instrumento definido (TMMS-24), lo utilizamos para evaluar la inteligencia emocional de los profesores- tutores.

El segundo, para lograr datos sobre la percepción de los alumnos sobre el comportamiento emocional de sus profesores-tutores.

La finalidad, por tanto, es comprobar si una puntuación alta en inteligencia emocional es predictiva, en base a la percepción de los sujetos, en este caso alumnos/as, de un comportamiento emocionalmente adecuado o inteligente.

### Procedimiento

En el mes de mayo de 2009 y en los días y horas concentrados con los distintos colegios y tutores procediendo a solicitar la cumplimentación de las distintas escalas, anteriormente mencionadas para proceder al tratamiento de los datos y verificación o no de nuestra hipótesis.

Tenemos en cuenta la edad, el sexo y años de experiencia de los tutores, como variables que pueden influir en la manifestación de comportamientos. Hacemos hincapié en estos aspectos ya que existen numerosos estudios que demuestran comportamientos distintos en función del sexo y la edad, así como los años de experiencia puede influir en una mayor regulación de las emociones, aunque no tenemos demasiada constancia de la repercusión en los aspectos de percepción y comprensión relacionados con la medida de la inteligencia emocional.

### Resultados

Para la obtención de datos de la escala likert de valoración para alumnos/as establecemos 5 rangos de puntuación:

*Nada Aceptable* (>24 puntos). Consideran que el comportamiento del profesor/a manifiesta un comportamiento deficitario con respecto a la regu-

lación de sus emociones, es decir, la conducta no es percibida como aceptable.

- A. Algo Aceptable (25 a 48 puntos).
- B. Bastante Aceptable (49 a 72 puntos).
- C. Muy aceptable (73 a 96 puntos)
- D. Totalmente Aceptable (97 a 120 puntos)

En la siguiente tabla se presentan los resultados logrados tras la obtención de las puntuaciones sumatorias de los cuestionarios trabajados, exponiendo el número de sujetos que se encuadran en cada uno de los rangos.

Como podemos observar los tramos con mayor puntuación se sitúan entre los rangos medios altos de actitud percibida bastante aceptable y muy aceptable.

En la siguiente tabla se presentan los datos de la TMMS-24 pasada a los profesores/tutores de los respectivos cursos y colegios con las diferentes puntuaciones en los componentes que mide el instrumento en cuestión.

Para obtener los resultados de la tabla anterior se han sumado los resultados de cada uno de los componentes y consultado tabla de puntuaciones según el sexo (*Anexo 3*).

Los datos expuestos en color rojo indican que deben mejorar la habilidad de ese componente, en

**Tabla 2. Resultados escala de valoración de alumnos/as por rangos de puntuaciones sumatorias.**

RANGO	5°	6°	5°	6°	5°	6°A	6°B
A							
B	7			1		3	
C	4	13	6	9	11	9	14
D	7	2	11	10	11	12	3
E	7		3	2			

**Tabla 3. Resultados TMMS-24 de profesores-tutores.**

Componentes Curso	Percepción	Comprensión	Regulación	COLEGIO
5°	29	18	25	C.P. CARLOS VÁZQUEZ
6°	18	31	25	C.P. CARLOS VÁZQUEZ
5°	15	29	35	C.P. CARLOS ERAÑA
6°	31	31	20	C.P. CARLOS ERAÑA
5°	15	28	26	C.P. JORGE MANRIQUE
6°A	31	27	27	C.P. JORGE MANRIQUE
6° B	18	21	30	C.P. JORGE MANRIQUE

color naranja que tienen una adecuada habilidad y en color verde un excelente manejo de esa habilidad.

### Conclusiones

En base a los datos obtenidos nos vamos a centrar en la valoración del componente relacionado con la habilidad de regulación ya que esta más relacionada con la escala de valoración diseñada y la habilidad para controlar y manejar las emociones de forma manifiesta. Y puesto que la TMMS-24 es una escala de autoinforme, seguimos considerando que la mayor aportación de datos, en este trabajo es la regulación ya que, como hemos mencionado anteriormente, indica la capacidad para regular los estados emocionales correctamente.

Del examen exhaustivo de los datos de los alumnos con los tutores en cuanto a la habilidad de regulación y la realidad de ésta percibida por los alumnos, en base a nuestro objetivo de estudio extraemos:

#### *Con respecto a los datos cuantitativos*

Existe una cierta relación entre los datos del TMMS-24 dado que los alumnos participantes encuentran una aceptada o medio aceptada regulación de los estados emocionales de sus profesores-tutores, y estos puntúan, en la mayoría de los casos dentro del baremo de Adecuada regulación.

#### *Atendiendo a las respuestas de los ítems del cuestionario*

- Los alumnos/as tienen dificultades para definir el grado de atención que sus profesores realizan hacia sus sentimientos personales, lo que puede entenderse como algo vinculado a la regulación emocional o como cierta actitud neutral. (*ítem 1*), sin embargo, valoran muy favorablemente la intervención en la resolución de conflictos entre compañeros (*ítem 22*)
- Consideran que los profesores/as no les enseñan nada o muy poco, algo, a prestar atención a sus sentimientos (*ítem 6*), en esta cuestión pretendíamos saber si se trabajan directamente en el aula los sentimientos y el grado de importancia y posibilidad de comprender y compartir determinados sentimientos ligados a estados emocionales o si bien, detectaban a través de la observación un aprendizaje para poder asimilarlo.
- Tampoco tienen muy claro, si el profesor/a es capaz de descubrir su estado de ánimo (*ítem*

*15*) de forma habitual, sin embargo valoran muy favorablemente la posibilidad de contribuir en el aula con la expresión de sus emociones (*ítem 17*), aunque deberíamos saber en qué momentos se producen estas situaciones con entera libertad.

- Una de las mayores puntuaciones la adjudican a que cuando el/la profesor/a se enfada da voces o castiga (*ítem 21*), sin embargo no consideran que cuando está de buen humor mande menos tarea o cuente chistes (*ítem 14*), probablemente la respuesta a esta circunstancia esté en el número de ocasiones que el/la profesor/a manifiesta un estado emocional alterado relacionado con un comportamiento grupal del aula.
- Otra de las cuestiones que nos ha sorprendido es la puntuación bastante de acuerdo, que supone una puntuación media en el cuestionario, sobre la puesta en común de situaciones emocionales compartidas en el aula (*ítem 10*) esperando unas puntuaciones más altas, no obstante, dados los resultados sí existe una atención más personalizada (*ítem 16*).

Como conclusión general y dando respuesta según el objetivo de estudio y los resultados obtenidos testificamos que existe cierta relación entre lo que expresa el docente y lo que percibe el estudiante con respecto a las emociones. Pero no es predictiva ni significativa.

*¿Necesitamos un entrenamiento en inteligencia emocional para establecer esta relación...? Se necesitan, por tanto, estudios posteriores bajo la línea de investigación encaminada al entrenamiento de programas de inteligencia emocional específicos para docentes y su repercusión en el alumnado.*

### Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y com-

- petencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M.J. Iglesias (ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp.121-161). La Coruña, Universidad da Coruña.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazonces Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Filella, G.; Ribes, R.; Agulló, M.J.; Soldevilla, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Palomera, R; Gil- Olarte, P; Brackett, M.A. (2006) ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, Septiembre-diciembre, 687-703.
- Perez, N., Castejon, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9, 22.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor Universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid. Narcea.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- Sanz de Acedo, M. L. L. y Sanz de Acedo, R. L. (1997). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Comunidad educativa*, 2, 44-47.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

**Anexo 1. Cuestionario Alumno/A**

## INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre la relación con su profesor/a. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. 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	2	3	4	5
	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
Consideras que tu profesor/a presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
Mi profesor/a es capaz o sabe detectar si estoy triste o contento.	1	2	3	4	5
Mi profesor/ a comparte sus sentimientos con nosotros/as.	1	2	3	4	5
Yo prefiero no manifestar ningún tipo de emoción o sentimiento en el aula.	1	2	3	4	5
A menudo hablamos de sentimientos en el aula con el profesor	1	2	3	4	5
Mi profesor/a nos ha enseñado o he aprendido de el/ella que es importante prestar atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
Mi profesor/a suele estar de buen humor y es muy optimista	1	2	3	4	5
Con frecuencia el estado de animo del profesor/a hace que no entienda lo que esta explicando.	1	2	3	4	5
Siempre sabemos como se siente el profesor/a, aunque no lo diga	1	2	3	4	5
Ante situaciones emocionales ocurridas en el aula comentamos entre todos/as lo que ha pasado.	1	2	3	4	5
Mi profesor/a transmite distintas emociones en el aula que llegan a afectarme	1	2	3	4	5
Nunca se de que humor vendrá mi profesor/a al aula	1	2	3	4	5
Cuando el profesor/a se pone triste o enfada paramos la clase hasta que se le pasa.	1	2	3	4	5
Cuando esta de buen humor nos manda menos tarea y nos cuenta chistes	1	2	3	4	5
Habitualmente conoce si estoy triste o alegre.	1	2	3	4	5
Siempre me escucha cuando me pasa algo personal	1	2	3	4	5
Puedo contribuir en el aula con la expresión de mis emociones	1	2	3	4	5
El profesor/a nos ayuda a reconocer nuestras emociones	1	2	3	4	5
Mi profesor/a se preocupa por estar alegre siempre en el aula	1	2	3	4	5
Creo que mi profesor/a se lleva muy bien con el resto de profesores/as.	1	2	3	4	5
Aunque a veces se enfada, no nos da voces ni castiga	1	2	3	4	5
Cuando nos enfadamos entre compañeros/as del aula interviene para solucionarlo y se preocupa por nuestros sentimientos	1	2	3	4	5
Suele promover un clima de colaboración y cooperación entre nosotros	1	2	3	4	5
Cuando tu profesor expone una opinión se corresponde después con los sentimientos que manifiesta	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



## Formación en competencias socioemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitarios

Emilio Ciudad Maestro

María Dolores Grandal Martín

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

La formación orientada a la competencia, es uno de los soportes básicos sobre los que se sustenta el paradigma docente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde este enfoque (TESE, 2003), se visualiza al graduado universitario como un profesional no sólo bien capacitado declarativamente –conocimiento acerca de las cosas–, sino, además, competente procedimental y afectivamente para afrontar con éxito la complejidad multidimensional de las situaciones en las que tomará las decisiones profesionales. En línea con el planteamiento innovador que propone el EEES para la formación universitaria, en este trabajo se presentan los resultados de la evaluación -validez- de un programa de formación -“*emociona.t*”- (Ciudad, 2007) en dieciséis competencias socioemocionales para el trabajo, dimensión escasa o nulamente contemplada hasta hoy en los currículos universitarios nacionales e internacionales y que, sin embargo, en los entornos laborales más desarrollados, es ya considerado un factor de pronóstico crítico para el desempeño notable o excelente.

### Palabras claves

Competencias, Programa, Educación Emocional.

### Training in Socioemotional Competencies for the Professional Success of University Students

### Abstract

One of the basic pillars of the teaching model of the European Higher Education Area (EHEA) is training directed to develop competences. In this approach (TESE, 2003), the graduate is regarded as a professional, not only well capacitated in relation to knowledge, but also capacitated procedurally and emotionally to deal successfully with the multidimensional complexity of the situations in which he will make his professional decisions. In line with the innovative approach of EHEA for university training, this work presents the results of the assessment -validity- of a

training programme -“*emociona.t*”- (Ciudad, 2007) in sixteen socioemotional competences in the working scope, a dimension rarely considered or utterly disregarded to date in national and international university curricula, but which in more developed working environments is now considered a critical prediction factor for an outstanding or excellent performance.

### Keywords

Competences, Program, Emotional Education.

### Introducción

Un pensamiento emergente en la actualidad dentro del sistema productivo, parece favorable a la consideración de que las personas son protagonistas activas de la creación de valor -*valor agregado*-, superando el pensamiento tradicional de que son un mero factor de coste -*coste añadido*-. Se considera *valor agregado*, a la aportación que a través de los procesos de trabajo hacen los miembros de la organización productiva a la elaboración del producto estimado -valorado- por el cliente o usuario.

En el contexto de este enfoque, que sitúa el talento de las personas en el centro del discurso de la creación de valor y no de lastre generador de coste, ha ido paulatinamente emergiendo el concepto de *competencia*, con una doble función organizacional: estratégica y operativa. Como función estratégica, la competencia vincula las personas a las metas, los objetivos y la cultura de la organización. Como función operativa, la competencia incluye una serie de comportamientos causalmente relacionados con un rendimiento laboral valorado como notable o excelente dentro de la cadena de agregación del valor. Es por ello, que la competencia sea un concepto estrechamente vinculado al moderno concepto de calidad dentro del sistema productivo.

Desde la perspectiva del comportamiento laboral, el constructo competencia incluye la serie de recursos que pone en funcionamiento el “buen profesional” para agregar valor o resolver problemas relacionados con los requisitos de los clientes y demás partes interesadas. De naturaleza reciamente molar, la competencia se hallaría nutrida de una serie de atributos psicológicos cognitivos, afectivos y conductuales -conocimiento, habilidad, motivación, rasgo, autoeficacia- (Spencer y Spencer, 1993), cuya molecularidad permite hacerla más comprensible y manejable. La competencia, no sería la expresión de ninguno de estos atributos en particular, sino la integración de todos ellos en un programa psicoló-

gico construido a lo largo de la historia del aprendizaje de la persona y de su travesía cotidiana por el trabajo, que se despliega a instancias de la demanda de la *situación* (Perrenoud, 2007). La combinación y orquestación de atributos en la proporción que la situación recomienda, le proporcionan el contenido operativo a la diversidad de las competencias y, por ende, a los niveles de desempeño en cada una de ellas.

Lo que vienen constatando de unos años a esta parte algunas líneas de investigación, es el peso que al parecer tiene en el rendimiento laboral notable y excelente, el componente *sociemocional* de la competencia o lo que en otros términos se conoce como habilidades de IE para el rendimiento laboral (McClelland, 1973; Chernis y Adler, 2000; Goleman y Chernis, 2005; Caruso y Salovey, 2005; Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey, 2006; Lopes, Coté y Salovey, 2007). Estos estudios, entre otros, sugieren que si la dimensión socioemocional de la competencia fuera entrenable, la calidad del rendimiento en el trabajo podría ser incrementada.

Evidencias optimistas acerca de la probabilidad de cambios en la personalidad, incluso adulta, hoy ya son sólidas (Srivastava, 2003) y desde diversos ámbitos de la investigación se vienen proporcionando argumentos y datos abundantes en su favor -neurociencia, psicología clínica cognitivo-conductual, psicología positiva y psicología aplicada a la educación-. Esto, nos lleva a la conclusión de que la competencia socioemocional para el trabajo (CSET) también pueda ser entrenable. En el ámbito laboral, seminarios para ejecutivos y programas de formación en CSET, sobre todo en escuelas de negocios, también apuntan en esta misma dirección. Cuestión aparte, pero fundamental, es la

de la calidad de la evaluación de la eficacia de estos programas y que respuestas a preguntas relativas a su diseño, duración, contexto formativo, formato didáctico, resultados, generalización a contextos naturales, duración de los aprendizajes, rol del formador, tratamiento de las evitaciones, etc., todavía están lejos de ser respondidas satisfactoriamente.

En el marco del actual compromiso de la universidad española y europea con las demandas de la sociedad y, por ende, de su sistema productivo, también se ha introducido el concepto de competencia en los textos normativos del currículo (TESE, 2003; LOU, 2007) y algunas iniciativas curriculares innovadoras al respecto, de forma transversal o como contenido independiente, ya se encuentran en marcha o en proyecto en los planes de estudio renovados tanto de universidades españolas como europeas (Villa y Poblete, 2007). Una de estas iniciativas, relativa exclusivamente a la competencia socioemocional, se desarrolló en fase experimental entre el 2006 y el 2008, en la Universidad Complutense de Madrid.

**Objetivo**

Los objetivos que se formularon, fueron los siguientes: a) identificar en la literatura prospectiva española y europea, las CSET genéricas estratégicamente recomendadas para los perfiles profesionales emergentes en el marco del plan Bolonia, catalogarlas y describir operativamente los estándares, indicadores y niveles de desempeño de cada una de ellas; b) construir con las CSET catalogadas, un modelo teórico conceptual explicativo de su funcionalidad, alineado con los supuestos epistemológicos subyacentes al concepto psicológico de IE; c) diseñar un programa de formación en CSET para

**Tabla 1. Modelo conceptual de capacidades y CSET (Cidad, 2007).**

	En uno mismo	En los demás
<b>Reconocimiento</b>	<b>Toma de conciencia personal</b>	<b>Toma de conciencia social</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atoconciencia emocional</li> <li>• Autoevaluación emocional</li> <li>• Confianza en uno mismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Preocupación por la calidad</li> <li>• Apreciación de la diversidad cultural</li> </ul>
<b>Regulación</b>	<b>Autogestión</b>	<b>Gestión de relaciones sociales</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso ético</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Orientación al logro</li> <li>• Resol.de problemas y toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación interpersonal</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul>

estudiantes universitarios y planificar su implementación; d) desarrollar el programa de formación diseñado, en condiciones experimentales; e) evaluar el diseño y desarrollo del programa de formación y f) rediseñar el programa de formación en base a los resultados de la evaluación.

Con relación al contenido del programa formativo, se formuló el siguiente objetivo general: *“Disponer de forma satisfactoria en el repertorio socioemocional personal, de un conjunto de dieciséis competencias que desde la visión europea y española de la empleabilidad, incrementan la probabilidad de acceder a un empleo y progresar en él satisfactoriamente, rindiendo incluso por encima de los estándares especificados”*. En la Tabla 1, se puede contemplar el modelo conceptual de CSET elaborado, adaptado del de Goleman (2005) y con incrustaciones del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), para fundamentar teóricamente el programa *“emociona.t”* de formación en CSET dirigido a estudiantes universitarios.

*ciona.t”* de formación en CSET dirigido a estudiantes universitarios.

### Hipótesis

Cuatro hipótesis se formularon con relación al contenido del programa formativo: a) los asistentes al programa de formación en CSET, mejoran significativamente las dimensiones de IE: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional; b) el programa de formación en CSET, es válido para aprender o mejorar las dieciséis competencias en él incluidas; c) los aprendizajes realizados en el programa de formación en CSET, son transferidos de forma significativa a entornos laborales naturales y d) los asistentes al programa de formación en CSET, tienen la percepción de haber mejorado y ajustado su autoeficacia percibida en las dieciséis competencias, con relación a la entrada al programa.

**Tabla 2. Fases de la investigación evaluativa.**

Fases	Decisiones	Tareas
Evaluación de contexto	De gestación y promoción institucional del proyecto de programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental prospectivo</li> <li>• Detección y análisis de necesidades del usuario potencial</li> <li>• Redacción y presentación del proyecto al usuario institucional</li> </ul>
Evaluación de entrada	De diseño del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección del marco teórico conceptual del contenido del programa</li> <li>• Elaboración de un modelo descriptivo de la funcionalidad del contenido</li> <li>• Elección del formato didáctico</li> <li>• Formulación de objetivos, diseño de actividades y provisión de materiales</li> <li>• Selección y/o elaboración y validación de instrumentos de medida</li> <li>• Determinación de recursos personales y no personales</li> <li>• Prueba piloto</li> <li>• Selección del diseño experimental y recluta de la muestra</li> </ul>
Evaluación de proceso	De desarrollo del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logística</li> <li>• Medición pretratamiento</li> <li>• Administración del programa</li> <li>• Medición postratamiento</li> <li>• Seguimiento de resultados en contexto natural controlado (prácticum)</li> </ul>
Evaluación de producto	De validación del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupación, tratamiento y análisis de datos</li> <li>• Conclusiones sobre impacto y efectividad del programa</li> <li>• Rediseño del programa</li> <li>• Elaboración y presentación del informe final al usuario institucional</li> </ul>

### Método

Fue utilizada una adaptación del modelo CIPP de investigación evaluativa de programas educativos (Stufflebeam, 2002), que secuencia decisiones relacionadas con la gestación del programa y el contexto institucional interesado, decisiones de diseño del programa y planificación de la acción formativa, decisiones relacionadas con el desarrollo del programa y decisiones relacionadas con los resultados del programa, como se esquematiza en la Tabla 2. El modelo integra tácticas tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

### Participantes

Se reclutaron 30 estudiantes de los dos últimos cursos de las licenciaturas en Pedagogía y Psicopedagogía, siendo asignados aleatoriamente a cada uno de los grupos, 50% al experimental y 50% al control, de los cuales 5 fueron baja por diferentes motivos a lo largo del desarrollo del programa, con lo que la representación válida de cada grupo a efectos de tratamiento de datos, quedó en 13 y 12 respectivamente, distribuidos por géneros de la manera siguiente: experimental, 13 mujeres; control, 10 mujeres y 2 hombres.

### Diseño

Se utilizó un diseño de grupos independientes con medidas pretratamiento, postratamiento y de seguimiento en condiciones naturales -contexto de trabajo- a los 2,5 meses. Variable experimental, el programa “*emociona.t*” de formación en CSET para estudiantes universitarios. Variable dependiente, la CSET contingente al programa formativo.

### Instrumentos de medida

Para las medidas pre y postratamiento, fueron utilizados el TMMS-24 como medida de IE y el ICSET-Ex (Cidad, 2007), inventario para la medición de las CSET seleccionadas para el programa formativo -algunas de ellas sin evidencias psicométricas conocidas, como es frecuente en el ámbito de la CSET- que hubo que diseñar y validar al efecto. El instrumento es una medida de autoinforme con una escala tipo Likert de 5 puntos. La consistencia interna obtenida en cada una de las agrupaciones de competencias -ver modelo teórico- fue la siguiente: Toma de conciencia personal ( $\alpha = 0,85$ ). Toma de conciencia social ( $\alpha = 0,83$ ). Autogestión emocional ( $\alpha = 0,90$ ). Gestión de relaciones sociales ( $\alpha = 0,92$ ).

Para la medición del seguimiento, se utilizó una escala de observación con una estructura de ítems paralela al inventario. Como instrumentos de autoevaluación y autorregistro de la experiencia formativa, fueron utilizados un pequeño cuestionario para medir la comprensión de contenidos y la percepción subjetiva de aprendizaje, y un cuaderno de bitácora denominado “*Cuaderno Emocional*”.

### Procedimiento

El programa se administró con un formato didáctico de taller, basado en el aprendizaje situado (Rogof, 1993; Bereiter, 1997) y en el aprendizaje autodirigido (Boyatzis, 2001). Ello quiere decir que, en cada competencia, los asistentes al taller experimentaban en vivo situaciones -algunas de alta intensidad emocional- que tenían que afrontar con las habilidades correspondientes recomendadas en cada competencia. A tal fin, los asistentes disponía de una *Guía de autoayuda para el estudiante* (Cidad, 2007) para la realización de las actividades, algunas de afrontamiento individual y otras en equipo. La duración total del taller fue de 45 horas distribuidas a lo largo de 10 sesiones de 4,5 horas cada una, con un descanso de 20 minutos. El tiempo medio asignado a cada competencia fue de 2,5 horas. El rol del formador en la situación didáctica, consistía fundamentalmente en motivar, generar confianza, proporcionar recursos, proporcionar retroalimentación informativa y correctiva, reforzar positivamente las ejecuciones, utilizar situaciones para el afrontamiento “en vivo”, inmunizar contra temores y ofrecer apoyo. Para la realización de las actividades, los asistentes utilizaban adaptaciones de técnicas y recursos cognitivo-conductuales dispuestos en la Guía, de uso habitual en psicología clínica y educativa.

### Resultados

Tomando como referencia las hipótesis formuladas, se presentan a continuación los resultados obtenidos en la fase de evaluación del producto. En la Tabla 3, se presentan los datos referidos a la hipótesis a). En la Tabla 4, los de la b). En la Tabla 5, los de la c).

Los resultados confirman que el programa de formación mejora de forma significativa, en favor del grupo experimental, dos de las tres dimensiones de IE consideradas en el TMMS-24: claridad de sentimientos y reparación emocional.

Los resultados confirman que en todas las agrupaciones de CSET, se producen diferencias significativas

**Tabla 3. Mejora en las dimensiones de IE medidas con el TMMS-24 ( U de Mann-Whitney).**

Dimensión	Medida	Grupo	Rango promedio	U	Probabilidad
ATENCIÓN EMOCIONAL	PRE	Experimental	12,64	48,0	0,428
		Control	10,36		
	POST	Experimental	12,77	46,5	0,186
		Control	10,23		
CLARIDAD DE SENTIMIENTOS	PRE	Experimental	12,88	76,5	0,947
		Control	13,12		
	POST	Experimental	17,50	24,0	0,001
		Control	8,85		
REPARACIÓN EMOCIONAL	PRE	Experimental	13,42	73,0	0,799
		Control	12,62		
	POST	Experimental	16,50	36,0	0,010
		Control	9,77		

**Tabla 4. Mejora en las CSET agrupadas por capacidades -reconocimiento y regulación- y por interlocutor interactivo -uno mismo y los demás-, medidas con el ICSET-Ex (U de Mann-Whitney).**

Agrupaciones	Medida	Grupo	Rango promedio	U	Probabilidad
RECONOCIMIENTO	PRE	Experimental	12,25	69,0	0,639
		Control	13,69		
	POST	Experimental	17,29	26,5	0,002
		Control	9,04		
REGULACIÓN	PRE	Experimental	12,13	67,5	0,583
		Control	13,81		
	POST	Experimental	16,88	31,5	0,005
		Control	9,42		
EN UNO MISMO	PRE	Experimental	12,38	70,5	0,698
		Control	13,58		
	POST	Experimental	17,21	27,5	0,002
		Control	9,12		
EN LOS DEMÁS	PRE	Experimental	12,46	71,5	0,738
		Control	13,50		
	POST	Experimental	17,13	28,5	0,003
		Control	9,19		

de aprendizaje a favor del grupo experimental, lo cual apoya, a su vez, la validez formativa del programa.

Los resultados, ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre los tres

momentos en los que se llevó a cabo el contraste, lo que nos permite inferir que los aprendizajes se mantienen con el paso del tiempo y se generalizan al entorno laboral.

**Tabla 5. Evolución del rendimiento en CSET, en el grupo experimental, antes y después de la administración del programa, y a los 2,5 meses (prácticum) en el trabajo (Prueba de Friedman).**

Agrupaciones	Medida			CHI CUADRADO	Probabilidad
	PRE	POST	PRACTICUM		
RECONOCIMIENTO	1,13	2,21	2,67	15,362	0,000
REGULACIÓN	1,08	2,08	2,83	18,500	0,000
EN UNO MISMO	1,08	2,00	2,92	20,167	0,000
EN LOS DEMÁS	1,04	2,13	2,83	19,957	0,000

Con relación a la hipótesis d), relacionada con la percepción de mejora y ajuste de la autoeficacia percibida en CSET, el grupo experimental tiene la percepción subjetiva de haber experimentado una mejora sustancial en su nivel de respuesta socioemocional y de conocer mejor sus fortalezas y debilidades después de realizado el taller, que antes de su realización. Antes de realizar las actividades de cada competencia, se autoevaluaban más competentes que lo que realmente eran y descubrían después de realizarlas. La abundancia de datos que apoyan estas inferencias, impide su presentación en este espacio; las personas interesadas, pueden remitirse a los autores. Asimismo, esta investigación ha generado una abundante información adicional relacionada con el impacto de la acción formativa en los asistentes y la pertinencia de su ubicación curricular en la formación universitaria.

### Conclusiones

Del análisis contextual, destacamos: a) la importancia que en el sistema productivo se le está otorgando actualmente a la CSET como herramienta de agregación de valor; b) la novedad de la inclusión de contenidos de CSET en los currículos universitarios y c) que el aprendizaje de la CSET puede ser realizado a través de canales formales educativos como la universidad.

Del análisis de los datos arrojados por el dispositivo experimental, destacamos: a) que el programa formativo en CSET "emociona.t" para estudiantes universitarios, ha demostrado suficientemente su validez para promover o incrementar estos aprendizajes; b) que los aprendizajes de CSET, se mantienen en el tiempo y se transfieren a los entornos naturales de trabajo y c) que la formación en CSET ajusta la percepción de autoeficacia en el componente socioemocional de la competencia.

Finalmente, de los datos de autoevaluación evacuados por los asistentes al taller: a) el diseño didáctico empleado, induce en los asistentes al aprendizaje autodirigido; b) esta formación se considera útil y necesaria, y c) se recomienda vivamente su inclusión en el currículo universitario.

### Referencias

Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. Whitson (Eds.) *Situated cognition. Social, semiotic and*

*psychological perspectives*. (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boyatzis, R. (2001). "Unleashing the power of self-directed learning". En línea <www.eiconsortium.org>

Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente*. Madrid. Alga. (Orig. 2004).

Cidad, E. (2007). *La inteligencia emocional en el trabajo. Actividades de formación en competencias socioemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitarios y los postgraduados. Guía de autoayuda*. Madrid: CERSA.

Cidad, E. (2007). *El programa de formación en competencias de inteligencia emocional en el trabajo para estudiantes universitarios "emociona.t": validación. Informe-Memoria*. Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia. UCM. Madrid (No publicado).

Chernis, C. y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, WA: American Society for Training and Development.

Goleman, D. y Chernis, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Barcelona: Kairós. (Orig. 2001)

McClelland, D. (1973). "Testing for competence rather than intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

Ley Orgánica de Universidades (2007). Madrid: MEC.

Lopes, P., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. y Salovey, P. (2006). "Evidence that emotional intelligence is related to job performance and effect and attitudes at work". *Psycothema*, 18, 132-138.

Lopes, P., Coté, S. y Salovey, P. (2007). "Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento". En J. Mestre y P. Fdez. Berrocal. *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". En P. Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Comp.), *Emocional development and emotional intelligence. Implications for educators*. Nueva Cork: Basics Books.

Perrenoud (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao. (Orig. 1999)

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós. (Orig. 1991).
- Srivastava, S. et al. (2003). Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5) 1041-1053.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. (2002). The CIPP model for evaluation. En D. Stufflebeam y T. Kellaghan (Eds.), *The internacional handbook of educational evaluation* (pp. 103-188). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tuning Educational Structures in Europe. Informe final (2003). En línea  
<[www.relint.deusto.es/TUNINGProjet/spanisch/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProjet/spanisch/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.





## Eficacia de un programa de entrenamiento en Mindfulness y Valores Humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores

Luís Carlos Delgado  
Pedro Guerra  
Pandelis Perakakis  
Jaime Vila  
*Univesidad de Granada*

### Resumen

El presente estudio pone a prueba la eficacia de un entrenamiento que aúna los valores humanos y las habilidades *Mindfulness* como herramientas de auto-regulación emocional y prevención del estrés. Participaron cuarenta profesores que constituyeron un grupo de intervención (N=25) y otro control (N=15). Se utilizaron indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos (respiración y conductancia dérmica), apreciándose diferencias en los tres tipos de medida. El grupo de profesores entrenado mejoró los índices subjetivos de afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares en contraste con el grupo control. Asimismo, los resultados de la prueba psicofisiológica señalaron una tendencia a tener menor reactividad frente a situaciones desagradables asociada a una menor activación del sistema nervioso simpático. Además, en los indicadores conductuales se apreció un incremento en la calidad de su atención. En conclusión, el entrenamiento en habilidades *Mindfulness* y Valores Humanos mostró eficacia como herramienta de auto-regulación emocional y prevención del estrés propiciando una mejora en la calidad de vida de los profesionales de la educación.

### Palabras clave

Valores Humanos, Mindfulness, Auto-regulación Emocional, Estrés.

**Human Values Education and Mindfulness Meditation as tool for emotional regulation and stress prevention in high-school teachers: An efficiency study.**

### Abstract

This study was aimed at testing the efficacy of a training program involving human values education and mindfulness skills as a tool for emotional self-regulation and stress prevention. Forty school teachers took part in this study. Participants were assigned to two different groups: experimental (N = 25) and control (N = 15). Subjective, behavioral and psychophysiological (respiration and skin conductance) measures were taken. The results revealed significant effects of the training program on the three types of measures. The experimental group showed significant improvements in the subjective measures of negative affect, anxiety, depression, worry, perceived stress, emotional comprehension and muscular pain. Participants who received the training program also showed, in the psychophysiological test, less activation of the sympathetic nervous system associated with less reactivity to unpleasant and stressful situations. In addition, behavioral measures suggested an improvement in the quality of attention. It is concluded that training in human values and mindfulness skills is an effective tool for emotional self-regulation and stress prevention helping to improve the quality of life for teaching professionals.

### Keywords

Human Values, Mindfulness, Emotional Self-regulation, Stress.

### Introducción

En los últimos años el estudio de *Mindfulness* y sus aplicaciones clínicas ha adquirido una notable relevancia en la literatura científica. El término *Mindfulness* se ha utilizado para denominar: a) una forma de meditación específica, b) un proceso psicológico y c) un constructo teórico. Aunque existen numerosas definiciones para este término (ver Delgado, 2009) la mayoría de ellas comprenden dos aspectos claves: 1) Un comportamiento que es conducido (conciencia del momento presente) y 2) el modo en que ese comportamiento es conducido (con determinadas cualidades, entre las que destaca la aceptación). Por ejemplo, *Mindfulness* se ha descrito como una conciencia centrada en el presente, no elaborativa y no enjuiciadora, en la cual cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal como es (Kabat-Zinn, 1990). Aunque el origen de *Mindfulness* se encuentra en dis-

cursos atribuidos a Buddha (Satipathana Suttha) puede implementarse como un conjunto de habilidades susceptibles de ser enseñadas con independencia de su origen religioso o espiritual.

Por otra parte, los valores han sido considerados como constructos psicológicos con implicaciones importantes en la motivación del comportamiento y el bienestar personal. Kasser y Ryan (1996) distinguieron entre valores intrínsecos (orientados hacia el crecimiento personal y las relaciones) y valores extrínsecos (focalizados en éxito económico, imagen y popularidad). Algunos estudios han comprobado que los individuos orientados intrínsecamente informan de mayor grado de bienestar en comparación a los orientados extrínsecamente (Kasser, 2002). Asimismo, los valores han sido destacados por algunas aproximaciones clínicas. Por ejemplo, la terapia de aceptación y compromiso (ACT) destaca de forma explícita la importancia de clarificar los valores que la persona considera importantes, considerándolos direcciones vitales globales, elegidas, deseadas y construidas verbalmente (Páez-Blarrina et al., 2006). Por otra parte, la psicología positiva ha destacado la importancia de sacar a la luz las virtudes y fortalezas que poseen las personas para afrontar y superar los problemas (Peterson y Seligman, 2004).

Los valores humanos, entendidos como cualidades y virtudes que procuran aptitud y eficacia al comportamiento para lograr efectos deseables, pueden considerarse elementos complementarios de los principios básicos de *Mindfulness*. En el contexto educativo, *Mindfulness* se ha aplicado con el objetivo de facilitar un aprendizaje *mindful* caracterizado por la apertura a nuevas ideas, la exploración de múltiples perspectivas y posibilidades, la transferencia flexible de las habilidades y los conocimientos a nuevos contextos, el desarrollo de la comprensión profunda, la habilidad para pensar crítica y creativamente, la motivación e implicación del estudiante y la promoción de su rol activo y su aprendizaje autodirigido (Langer, 1997). Se han informado de diversas intervenciones basadas en *Mindfulness* dirigidas tanto a niños y adolescentes (Napoli, 2005; Burke, en prensa) como a padres (O'Brien et al., 2008; Sawyer y Semple, en prensa). También existen trabajos con resultados positivos sobre la aplicación de *Mindfulness* a profesores (Napoli, 2004; Poulin et al., 2008; Gold et al., en prensa). Sin embargo, estos estudios carecieron de grupo control.

El presente estudio tuvo como objetivo poner a prueba la eficacia de un entrenamiento en habilidades *Mindfulness* y valores humanos en profesionales de la educación comparando los resultados de un grupo de entrenamiento con los de un grupo control.

## **Método**

### **Participantes**

En el estudio participaron 37 profesores/as de enseñanza secundaria y 3 de primaria. El grupo de intervención estuvo formado por 25 profesores/as y el grupo de control por 15 profesores/as.

### **Diseño**

Se utilizó un diseño factorial mixto 2x (2) siendo el primer factor de grupos independientes, grupo de intervención frente a grupo control, y un segundo factor de medidas repetidas con dos niveles (evaluación pre-intervención frente a evaluación post-intervención).

### **Procedimiento**

Tras un encuentro previo en el que se describieron las características del estudio y se solicitó el consentimiento informado, se convocó a los participantes a una reunión inicial donde se pidió que cada profesor describiera por escrito tres escenas vividas en su trabajo docente de tal manera que una fuera emocionalmente grata, otra desagradable y una tercera neutra. Posteriormente, y en este orden, se realizó la evaluación pre-intervención, el programa de entrenamiento (en el grupo de intervención) y la evaluación post-intervención.

El programa de intervención se llevó a cabo en 10 sesiones semanales de 3 horas de duración. Desde la primera sesión se instauró un plan de meditación diario con un auto-registro de la práctica de meditación. Para ver más detalles sobre el programa de intervención consultar artículo sobre el estudio (Delgado et al, en prensa).

### **Variables dependientes**

#### **Indicadores Subjetivos**

Los indicadores subjetivos de la eficacia del entrenamiento utilizados en el estudio fueron los cambios en preocupación, estado afectivo, quejas somáticas de salud, inteligencia emocional, depresión, ansiedad, estrés percibido y evaluación subjetiva de las escenas mentales. Para medir estos indicadores se utilizaron los siguientes cuestionarios: *Penn State Worry Questionnaire (PSQW)*, *Positive*

and Negative Affect Schedule (PANAS), Subjective Health Complaints (SHC), Trait Meta-Mood Scale (TMMS24), Beck Depression Inventory (BDI), State-Trait Anxiety Inventory (STAI-T), Perceived Stress Scale (PSS), Self-Asessment Manikin (SAM).

#### Indicadores conductuales

El indicador conductual de la eficacia del entrenamiento fue la medición del nivel de atención de los profesores a través del test de atención D-2 (Seisdedos, 2002).

#### Indicadores psicofisiológicos

Los indicadores psicofisiológicos de la eficacia del entrenamiento se obtuvieron a partir de la aplicación del paradigma de la modulación emocional de respuestas psicofisiológicas durante la imaginación de escenas mentales (Lang, 1995).

#### Análisis de Datos

Para cada uno de los indicadores se aplicó un análisis de varianza mixto 2 x (2), con un primer factor de grupos independientes 'Grupo' (grupo control frente a grupo de intervención) y un segundo factor de medidas repetidas 'Pre\_Post' (evaluación pre-intervención frente a evaluación post-intervención). En el caso de los indicadores psicofisiológicos y los indicadores subjetivos del SAM se añadieron otros factores de medidas repetidas.

### Resultados

#### Indicadores Subjetivos

- **Cuestionarios:** Se obtuvieron efectos significativos de la interacción Grupo\*Pre\_Post en las siguientes escalas: Ansiedad rasgo (STAI-R:  $F(1, 26)=8,82, p<0,007, p^2=0,253$ ), comprensión emocional (subescala del TMMS-24:  $F(1, 26)=4,57, p<0,043, p^2=0,149$ ), depresión (BDI:  $F(1, 26)=12,15, p<0,003, p^2=0,318$ ), preocupación (PSQW:  $F(1, 25)=7,11, p<0,014, p^2=0,221$ ), estrés percibido (EEP:  $F(1, 26)=10,02, p<0,005, p^2=0,278$ ) y afecto negativo (PANAS:  $F(1, 25)=7,59, p<0,012, p^2=0,233$ ). También se encontró un efecto marginalmente significativo de la interacción en la subescala de problemas musculares (SHC:  $F(1, 26)=3,189, p<0,090, p^2=0,109$ ) En todas estas escalas, excepto en la escala de comprensión emocional, cuyos datos van en la dirección contraria, los valores dis-

minuyen desde la medida pre a la post para el grupo que realizó el entrenamiento mientras que aumentan para el grupo control.

- **Evaluaciones de las imágenes mentales (SAM).** Se obtuvieron efectos significativos en las escalas de Valencia y Arousal (activación).

**Valencia:** Se encontraron efectos significativos de la interacción Grupo\*Pre\_Post ( $F(1, 21)=4,64, p<0,044, p^2=0,181$ ) de tal manera que la imágenes cambian a ser valoradas con una valencia mas positiva desde la medida pre-intervención a la post-intervención por el grupo que ha realizado el entrenamiento mientras que cambian a ser valoradas con una valencia mas negativa desde la medida pre a la post por el grupo control.

**Arousal (activación):** Se encontraron efectos marginalmente significativos de la interacción Grupo\*Pre\_Post\*Valencia ( $F(1,96, 41,14) = 2,43, p=0,1, p^2=0,104$ ) de tal manera que la sensación subjetiva de activación que producen las escenas desagradables en el grupo que ha realizado el entrenamiento disminuye de la medida pre-intervención a la post-intervención mientras que no ocurre lo mismo para el grupo control.

#### Indicadores conductuales

El análisis de los resultados del Test de Atención D-2 mostró una tendencia marginalmente significativa ( $F(1, 19)=3,33, p<0,085, p^2=0,149$ ) de la interacción Grupo\*Pre\_Post. El grupo que realiza el entrenamiento mejora su índice de concentración al pasar de la medida pre a la medida post de una forma más notable de lo que lo hace el grupo control. El análisis de esta interacción muestra efectos significativos del factor Pre\_Post para el grupo de intervención pero no para el grupo de control.

#### Indicadores Psicofisiológicos

- **Conductancia:** Existe un efecto significativo de la interacción Grupo\*pre\_post\*Tipo de Imagen ( $F(1,98, 57,30)=3,43, p<0,041, p^2=0,106$ ) de tal manera que el grupo que realiza el entrenamiento disminuye su respuesta de conductancia al imaginar las escenas desagradables, en comparación con las imágenes agradables y neutras, desde la medida pre a la post, frente al mantenimiento en los valores de conductancia en estas escenas para el grupo control.

- *Periodo Espiratorio*: Existe un efecto significativo de la interacción Grupo\*Pre\_Post\*Tipo de Imagen ( $F(1,61, 45,13)=5.69, p<0,011, p^2=0,169$ ), de tal manera que el grupo que realiza el entrenamiento aumenta su periodo espiratorio en las escenas de valencia desagradable al pasar de la medida pre a la post mientras que para el grupo control se produce una disminución del mismo.

## Discusión

Considerados globalmente, los resultados de nuestro estudio indican que el entrenamiento en Habilidades *Mindfulness* y Valores Humanos para profesores de primaria y secundaria ha resultado eficaz como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés en el contexto de la convivencia escolar. Las medidas subjetivas mostraron que como consecuencia de la intervención los profesores entrenados obtuvieron índices más bajos en afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación y sensación de estrés percibido, junto a una tendencia marginal a quejarse de menos dolores musculares. En contraste, el grupo control aumentó estos índices, posiblemente debido a que la fecha de la evaluación post-intervención coincidió, para ambos grupos, con el último tramo del curso académico, cuando la fatiga y la carga laboral suelen ser más elevadas. Además, los profesores entrenados mostraron mayor comprensión emocional. Con respecto a las medidas psicofisiológicas, se deduce que el grupo de profesores entrenado experimenta una menor activación simpática al imaginar las escenas desagradables (menor respuesta electrodérmica y mayor periodo espiratorio) como consecuencia del entrenamiento. Este hecho se ve corroborado por su propia sensación subjetiva de activarse menos en las escenas desagradables tras el entrenamiento en contraste con el grupo control asociado a una valoración de una valencia menos negativa de las escenas desagradables (puntuaciones del SAM). La activación simpática menor puede entenderse como un indicador de mejor regulación emocional ante los estímulos desagradables. Este hallazgo apoya los informes que han asociado la práctica de *Mindfulness* a disminución del *arousal*—activación— (e.g., Kabat-Zinn, 1990) e incremento del nivel de aceptación de las propias experiencias (e.g., Roemer y Orsillo 2002), o el hecho de que las habilidades *Mindfulness* hayan sido vinculadas a una conciencia no reactiva capaz de incrementar la exposición

a estados emocionales desagradables sin reaccionar defensivamente, en contraste con las respuestas habituales derivadas de los impulsos apetitivos o evitativos (e.g., Baer, 2003). La disminución de la activación simpática ante escenas desagradables, derivada de la práctica de *Mindfulness*, puede ser especialmente útil al profesor de primaria y secundaria, al permitirle explorar la experiencia de su interacción educativa de una manera menos reactiva (Kabat-Zinn, 1990) y, también, prevenir la aparición de emociones con probables consecuencias negativas, como la ira, fácilmente desencadenable en ese contexto laboral (Wright, Day, y Howells, 2009).

Por otra parte, las medidas de la prueba conductual de atención (el test D-2) indican, de una forma estadísticamente marginal, una mejora en la calidad de la atención de los profesores que han realizado el entrenamiento. Este dato resulta congruente con la predicción del modelo de Bishop y colaboradores (2004) de una mejor auto-regulación de la atención (atención sostenida y cambio atencional) asociada a la práctica de *Mindfulness*.

No obstante, las implicaciones de nuestros resultados deben valorarse con cautela teniendo en cuenta que nuestro estudio presenta importantes limitaciones.

En resumen, aunque podemos afirmar que el entrenamiento en meditación *Mindfulness* y valores humanos parece haber servido a los profesores para llegar a un final de curso con mayor concentración, unos índices psicológicos más adaptativos, menor reactividad emocional y una mayor comprensión emocional, en su cotexto laboral, las limitaciones del estudio no permiten establecer una conclusión definitiva.

## Referencias

- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 125-143.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*, 230-241.
- Burke, C.A. (en prensa). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A

- Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*.
- Delgado, L.C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en Habilidades Mindfulness*. Published Doctoral Dissertation. University of Granada.
- Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma del Jesús, M.I., Robles, H. y Vila, J. (en prensa). Eficacia de un programa de entrenamiento en Mindfulness y Valores Humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés. *Psicología Conductual*.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. y Hulland, C. (en prensa). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*.
- Kabat-Zinn J. (1990) *Full Catastrophe Living*. New York: Delta. (Edición en español en Kairos).
- Kasser, T. y Ryan, R.M. (1996). 'Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals', *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, 280–287.
- Lang, P.J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American Psychology* 50, 372-385.
- Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review*, 9, 31-42
- Napoli, M., Krech, P.R. y Holley, L.C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.
- O'Brien, K.M., Larson, C M. y Murrell, A.R. (2008). Third-wave behavior therapies for children and adolescents: Progress, challenges, and future directions. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds). *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 15–35). Oakland, CA: New Harbinger.
- Páez-Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia-Salas, S., y Luciano-Soriano, C. (2006). Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 1-20.
- Peterson, C. y Seligman, E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and Classification*. New York: American Psychological Association and University Press.
- Poulin, P. A., Mackenzie, C.S., Soloway, G., y Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education*, 45, 72-80.
- Roemer, L. y Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 54–68.
- Sawyer, J.A. y Sempke, R.J. (en prensa). Mindful Parenting: A Call for Research. *Journal of Child and Family Studies*.
- Seisdedos, C. (2002). D2, test de atención: manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Shapiro, S.L., Carlson, L., Astin, J.A. y Freedman. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386
- Shapiro, S. L., y Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward reading intentional systemic mindfulness. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 253–273). New York: Academic Press.
- Vázquez, C., Hervás, G y Ho2, S.M.Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14, 401-432.
- Wright, S., Day, A. y Howells, K. (2009). Mindfulness and the treatment of anger problems. *Aggression and Violent Behavior* 14, 396–401.



## Inteligencia Emocional percibida y bullying en adolescentes

Paz Elipe

*Universidad de Jaén*

Rosario Ortega

Rosario del Rey

*Universidad de Córdoba*

Joaquín A. Mora-Merchán

*Universidad de Sevilla*

### Resumen

El conocimiento de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones así como la conciencia sobre la propia competencia emocional ha sido relacionado con diversos aspectos del ajuste psicológico tales como la adaptación a situaciones estresantes, la satisfacción vital y la menor sintomatología depresiva. Por otra parte, la participación en situaciones de bullying, pone de manifiesto un inadecuado ajuste en tanto en cuanto la persona participa, voluntaria o involuntariamente, en una situación inmoral e injusta. El objetivo de este estudio fue analizar si existen variaciones en Inteligencia Emocional Percibida (IEP), en estudiantes de Secundaria, en función del rol desempeñado en situaciones de bullying: agresor, víctima, bully-victim o no implicado. La muestra estuvo formada por 4145 adolescentes españoles (47.2% chicas) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). Los instrumentos de evaluación fueron cuestionarios de autoinforme. Específicamente para valorar bullying se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008) y para valorar IEP se utilizó la versión en español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Los resultados ponen de manifiesto que víctimas y bully-victim muestran, en general, niveles significativamente más bajos de claridad emocional que los no implicados y agresores. Además, los alumnos no implicados en bullying manifiestan mejores niveles de reparación emocional que los implicados. En cuanto a la atención emocional aparecen importantes diferencias de género: entre chicos no hay diferencias significativas en función de los roles mientras que

entre chicas las agresoras obtienen puntuaciones más elevadas que las no implicadas.

### Palabras clave

Bullying, Inteligencia Emocional Percibida, Adolescentes, Emociones.

### Perceived emotional intelligence and bullying in adolescents.

### Abstract

People's knowledge of their moods and emotions and their awareness of their emotional abilities have been related to various aspects of psychological adjustment: coping with stress, life satisfaction, fewer depressive symptoms. In addition, being involved in bullying shows an inadequate adjustment, given that the person takes part, voluntarily or not, in an immoral and unjust situation. The aim of this study was to analyze whether there are differences in Perceived Emotional Intelligence (PEI) in Secondary school pupils according to the role taken in bullying situations: aggressor, victim, bully-victim or not involved. The sample consisted of 4145 Spanish adolescents (47.2% females) from Compulsory Secondary Education (aged 12-16). Assessment was carried out through self-report questionnaires. The “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, del Rey, & Mora-Merchán, 2008) was used to examine bullying and the Spanish version of The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) was used to assess Perceived Emotional Intelligence. Victims and bully-victim showed lower levels of clarity than those not involved and aggressors. In addition, not involved adolescents exhibit higher levels of repair than those involved in different roles. In relation to attention there are important gender differences. There are no differences according to roles in boys. On the other hand, aggressor girls show higher level of attention than those not involved.

### Keywords

Bullying, Perceived Emotional Intelligence, Adolescents, Emotions.

### Introducción

El bullying o acoso escolar se ha convertido en un fenómeno social de gran relevancia en las últimas

décadas. Consiste en una serie de agresiones reiteradas de un alumno o grupo hacia otro que genera una dinámica de dominio-sumisión entre el agresor y su víctima (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Además de las incontestables connotaciones morales que posee el hecho de que en la escuela, espacio privilegiado para aprender a convivir, se desarrollen este tipo de dinámicas, es evidente que los participantes en este tipo de situaciones presentan un inadecuado ajuste psicológico en tanto en cuanto participan, de una manera o de otra, en una situación inmoral e injusta.

Numerosas investigaciones han analizado diversos factores y procesos cognitivo-emocionales que acompañan al fenómeno bullying desde perspectivas diferentes. Así, se ha analizado el rol de los diferentes elementos del procesamiento emocional -percepción, comprensión y/o regulación- como correlatos y/o posibles predictores de la victimización y el rechazo de los iguales encontrándose que factores como la falta de regulación suelen acompañar y, en algunos casos, predecir este fenómeno (Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005; Schwartz, Proctor y Chien, 2001; Wilton, Craig y Pepler, 2000).

Por otra parte, los estudios que han focalizado su análisis en las consecuencias emocionales del acoso sobre la víctima han puesto de manifiesto que existe un amplio espectro de emociones negativas que varían de forma importante de unas víctimas a otras (Hawker y Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). Además, las emociones están relacionadas con las estrategias que la persona utiliza para hacer frente al acoso, aspecto éste que podría determinar la cronificación o no de la victimización (Hunter y Borg, 2006; Hunter, Boyle y Warden, 2004)

Por otra parte, también se ha estudiado la valoración moral de estos hechos. Así, sabemos que los agresores presentan cierto déficit en la capacidad de reconocer y empatizar con los sentimientos de sus víctimas y una particular facilidad de desconexión moral (Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile et al., 2003; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Tomados conjuntamente, estos elementos apuntan la relevancia que podría tener, no sólo en el fenómeno bullying sino en la convivencia escolar en sentido amplio, la adecuada percepción y

comprensión de las emociones propias y ajenas así como un apropiado manejo de las mismas, aspectos estos constitutivos de lo que actualmente se denomina Inteligencia Emocional (IE en adelante) (Mayer y Salovey, 1997).

Si bien diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la IE en diferentes aspectos del contexto escolar –rendimiento académico, relaciones interpersonales, adaptación psicossocial y conductas disruptivas, entre otros (Barraca y Fernández, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Mestre, Guíl y Gil-Olarte, 2004; Pérez y Castejón, 2006)-, aún no sabemos qué papel juega este tipo de inteligencia en relación al problema del acoso escolar.

Así pues, y partiendo de que la participación en situaciones de bullying pone de manifiesto un inadecuado ajuste personal, el objetivo de este trabajo ha sido analizar hasta qué punto el meta-conocimiento emocional podría estar relacionado con dicha participación. En concreto, nos planteamos analizar la relación existente entre cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) –atención, claridad y reparación- y la implicación en los diversos roles que configuran la dinámica bullying: víctima, agresor, bully/victim o no implicado. Asimismo, estamos interesados en analizar esta relación en función del género. Nuestra hipótesis es que los alumnos implicados directamente en situaciones de bullying, -agresores, víctimas y bully/victim-, mostrarán un patrón más desadaptativo de IEP, mayores niveles de atención y menores niveles de claridad y reparación, que los no implicados.

## Método

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron 4145 alumnos (47.23% chicas) de 14 escuelas distribuidas por las ocho provincias de Andalucía. Dichos alumnos pertenecían a la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). No obstante, se eliminaron 5 casos por mostrar importantes inconsistencias en sus respuestas y 498 casos más por poseer valores perdidos en la variable criterio de estudio, implicación en bullying. Por tanto, la muestra final de este estudio fue de 3642 alumnos.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de autoinforme.



Para valorar el fenómeno bullying se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008). Éste contiene un apartado inicial sobre convivencia más 50 ítems, con respuestas de elección múltiple, que recogen información sobre bullying tradicional, bullying por motivos étnicos y cyberbullying. En concreto, el apartado sobre bullying tradicional está compuesto por 13 ítems sobre aspectos relacionados con la victimización y la agresión: frecuencia, duración, emociones, estrategias de afrontamiento, forma/s de acoso, clase y género de los maltratadores, lugar/es del maltrato, respuesta de personas del entorno, actuación como espectador y atribuciones causales.

La IEP fue valorada mediante una versión en castellano del “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este cuestionario mediante una escala likert de cinco puntos mide el meta-conocimiento sobre tres de los elementos constitutivos de la IE: atención, claridad y reparación.

### Procedimiento

El muestreo realizado fue aleatorio estratificado por conglomerados monoetápico. Los conglomerados fueron los centros escolares y las unidades últimas los alumnos. La estratificación se realizó por provincias. Los centros se seleccionaron a través de una tabla de números aleatorios a partir de un listado proporcionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Con un nivel de confianza de 95.44%, el error de muestreo cometido, utilizando como variable criterio la implicación directa en bullying, es de un  $\pm 1.97\%$ .

Una vez diseñado el muestreo, se solicitó permiso a la Consejería de Educación y se estableció contacto con cada una de las ocho Delegaciones Provinciales y con los centros que tras el proceso de selección aleatorio habían sido elegidos. En cada centro se solicitó permiso para recoger información y se administraron cuestionarios a todos los alumnos del centro en horario de clase. Los cuestionarios fueron administrados por miembros del grupo de investigación y personal entrenado específicamente para ello. Previamente a la entrega de los cuestionarios, se explicaron al alumnado conceptos básicos sobre bullying y se enfatizó el carácter voluntario y anónimo de la participación así como la importancia de la sinceridad en las respuestas.

### Análisis de datos

Para identificar el tipo de implicación en bullying se utilizaron las cuestiones: “¿Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?” y “¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?”. Las opciones de respuesta eran: nunca, pocas veces, alrededor de una vez por semana, varias veces por semana. Cruzando ambas cuestiones se establecieron los siguientes perfiles: agresor, víctima, bully-victim y no implicado.

Para conseguir nuestro objetivo se han realizado ANOVAs y cuando ha sido pertinente la prueba post-hoc de Bonferroni para analizar entre qué grupos se dan las diferencias.

### Resultados

En cuanto a prevalencia, un 63.6% de alumnos no estaban implicados directamente en situaciones de bullying, un 13.4% se declaró agresor, un 11.9% víctimas y un 11.10% bully/victim.

### Atención emocional

No se encontraron diferencias significativas en atención en función del rol desempeñado en bullying en el grupo total ( $F [3, 3029] = 1.20, MCE = 49.95, p > .05$ ). No obstante, cuando desagregamos la muestra por género encontramos diferencias significativas en el grupo de las chicas ( $F_{chicas} [3, 1541] = 1.41, MCE = 52.19, p > .05$ ;  $F_{chicas} [3, 1471] = 3.86, MCE = 43.95, p < .01$ ). La prueba de Bonferroni puso de manifiesto que estas diferencias se dan entre no implicadas y agresoras siendo menor la media en no implicadas.

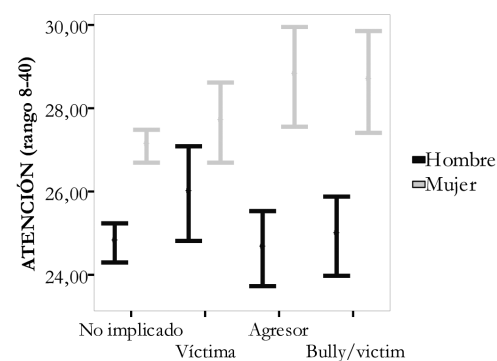


Figura 1. Puntuación en atención, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

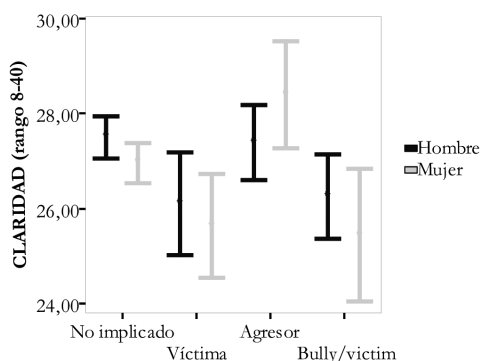


Figura 2. Puntuación en claridad, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

### Claridad emocional

En cuanto al factor claridad aparecen diferencias significativas en función del rol desempeñado ( $F [3, 2996] = 7.97, MCE = 47.04, p < .001$ ), mostrando víctimas y bully/victim un nivel de claridad significativamente más bajo que no implicados y que agresores, respectivamente. Estas diferencias se mantienen cuando separamos los grupos en función del género ( $F_{chicos} [3, 1531] = 3.49, MCE = 45.67, p < .05$ ;  $F_{chicas} [3, 1447] = 5.62, MCE = 48.36, p < .005$ ). No obstante, los grupos específicos entre los que se dan las diferencias varían. Mientras que en chicos las diferencias se dan entre no implicados y víctimas ( $p = 0.09$ ), en chicas las diferencias se dan entre agresoras y víctimas, y agresoras y bully/victim, respectivamente.

### Reparación emocional

En reparación aparecen diferencias significativas tanto en el grupo total ( $F [3, 3027] = 12.84, MCE = 44.81, p < .001$ ), como cuando segregamos los grupos por género ( $F_{chicos} [3, 1535] = 7.23, MCE = 41.01$ ;  $F_{chicas} [3, 1474] = 7.95, MCE = 48.56, p < .001$  en ambos casos). En el grupo total las diferencias se dan entre no implicados, con mayor puntuación en reparación, y el resto de implicados. En chicos, las diferencias se dan entre no implicados y agresores, y no implicados y bully-victims. En chicas se dan entre no implicadas y víctimas, y no implicadas y bully-victims.

### Discusión y conclusiones

En general, los resultados avalan la hipótesis de partida. Los alumnos y alumnas no implicados en situaciones de bullying muestran un patrón más

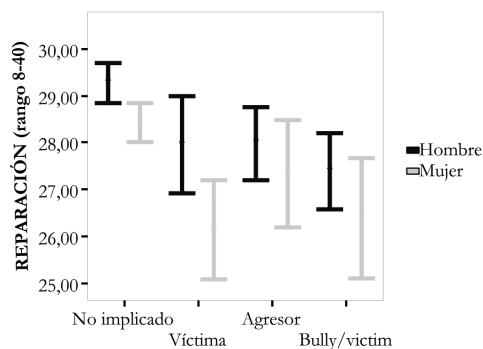


Figura 3. Puntuación en reparación, segregada por género, en función del rol desempeñado en bullying.

adaptativo de IEP: niveles medios de atención y altos de claridad y reparación. En concreto, hemos constatado cómo, en general, los peores niveles de ajuste son los que muestran víctimas y bully/victim: niveles significativamente más bajos de claridad y reparación que los no implicados.

Por otra parte, merece la pena destacar el patrón observado en agresoras: alto nivel de atención, claridad similar a no implicadas y superior a la de víctimas y bully/victim y similar nivel de reparación que aquellos no implicadas.

Estos resultados abren un amplio espectro de interrogantes que podrían dirigir la investigación futura. Dado que parece que las agresoras se perciben como emocionalmente competentes, ¿podría el acoso escolar estar relacionado con una incompetencia social no percibida como tal por la propia persona?, ¿podría esta incompetencia estar relacionada con una percepción poco clara de las emociones de uno mismo y de los otros, con una inadecuada regulación emocional, o con ambos aspectos?, ¿podría estar relacionada la falta de claridad emocional con la desconexión moral y falta de empatía observada en estudios previos (Menesini et al., 2003; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009)? Por otra parte, el patrón observado en chicos es diferente, ¿a qué se deben estas diferencias de género?

Las principales limitaciones de este estudio se asocian con el instrumento de evaluación utilizado para valorar la IE, un instrumento de autoinforme. Probablemente, la valoración a través de medidas de ejecución arroje datos que ayuden a delimitar qué es exactamente lo que ocurre a nivel cognitivo-emocional en los alumnos implicados en situaciones de acoso escolar.

## Nota de autor

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo se realiza en el marco del proyecto *Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad, VEA*, financiado por el Programa de Proyectos de Excelencia (Código P06-HUM-02175) del PAIDI, Junta de Andalucía, al que los/as autores, investigadores de este proyecto, reconocen y agradecen la ayuda.

Dirigir correspondencia a Paz Elipe, Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, Edificio C-5, Paraje las Lagunillas s/n, Jaén (23071). E-mail: mpelipe@ujaen.es

## Referencias

- Barraca, J. y Fernández, A. (2006). La Inteligencia Emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, 427-438.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Hawker, D.S.J. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hunter, S.C. y Borg, M.G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26, 813
- Hunter, S.C., Boyle, J.M.E. y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Lemerise, E., Gregory, D. y Fredstrom, B.K. (2005). The influence of provocateur's emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 344-366.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-659.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (págs. 3-31). New York: Basic Books.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., et al. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7 (16). Recuperado el 16 de Julio de 2007 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)*. Recuperado el 15 de Julio de 2009 de [http://www.lae-covi.es/index.php?option=com\\_content&task=section&id=71&Itemid=29](http://www.lae-covi.es/index.php?option=com_content&task=section&id=71&Itemid=29)
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Pérez Pérez, N. y Castejón Costa, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del

- rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 393-400.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. y Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (págs. 147-174). New York: Guilford Publications.
- Wilton, M.M.M., Craig, W.M. y Pepler, D. (2000). Emotion regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.

## Inteligencia emocional, un modelo de intervención en escolares

Olatz Gómez Ilorens  
Paloma Rasal Cantó  
M<sup>a</sup> Carmen Martorell Pallás  
*Universitat de Valencia*

### Resumen

La teoría de la tensión de Agnew (1992) tiene un componente emocional importante y la emoción negativa está directamente relacionada con la conducta antisocial y, por lo tanto con la ausencia de inteligencia emocional. En esta misma línea y con anterioridad Gottfredson y Hirsche (1990) distinguieron distinto niveles en los componentes de la Inteligencia Emocional haciendo un especial hincapié en el autocontrol y la empatía. Objetivo: Evaluar el grado de aceptación como el efecto del taller en las variables de Inteligencia Emocional, en la Conducta Antisocial y en la preferencia del taller frente a transmisión de la información en soporte papel. Metodología: Se evaluaron a un total de 250 niños cuyas edades estaban comprendidas entre los 11 y los 17 años como muestra general. Posteriormente se seleccionaron aleatoriamente a 50 niños/as y adolescentes y se les administró un taller para el desarrollo o incremento de la Inteligencia Emocional. Los instrumentos utilizados fueron Cuestionario de Conducta Antisocial (CA) de Martorell y González (1992) y el Cuestionario de Conducta Prosocial de Martorell y González (1992). Conclusiones: Los resultados fueron muy positivos, se observó un incremento en la conducta prosocial de los sujetos tras su participación en el taller, asimismo disminuyó la conducta antisocial.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Conducta Antisocial, Intervención en el aula.

### Emotional intelligence, a model of intervention with school children

### Abstract

The Theory of Tension (Agnew 1992) has an important emotional component and negative emotion is directly linked to antisocial behaviour, and therefore with the absence of emotional intelli-

gence. Along similar lines, Gottfredson and Hirsch (1990) in a prior study distinguished different levels in the components of Emotional Intelligence with an emphasis on self-control and empathy. Objective: To assess the degree of the workshop acceptance and the effect of the variables of emotional intelligence on antisocial behaviour and whether the workshop is preferred in comparison to the transmission of information on paper. Methodology: With these references and the research conducted at the University of Valencia, 250 children ranging in age from 11 to 17 years old were assessed as a general sample. 50 of them were selected and participated in a workshop for the development or enhancement of emotional intelligence. The instruments used were Antisocial Behaviour Questionnaire (CCA) from Martorell and Gonzalez (1992) and the Prosocial Behaviour Questionnaire Martorell and Gonzalez (1992). Conclusion: The results were positive, there was an increase in the prosocial behaviour of school children and a decrease in antisocial behaviour following their participation in the workshop.

### Keywords

Emotional Intelligence, Antisocial Behaviour, Classroom Intervention

### Introducción

Es importante destacar la importancia de la educación en competencias emocionales como eje vertebrador de la convivencia, ya que están estrechamente vinculadas a una buena salud mental y calidad de vida. Estudios como los de Asher y Rose (1997), Slater y Lewis (2002) y Shaffer (2004), muestran que a medida que los niños y adolescentes van adquiriendo competencias emocionales se observan consecuencias positivas en sus comportamientos. Se concede un papel relevante a la formación en competencias socio-emocionales en los alumnos (Bisquerra, 2002, 2004a, 2004b; Repetto, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007), ya que una adecuada inteligencia emocional se vincula con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b; Extremera y Fernández-Berrocal, en revisión), poniendo el acento en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las habilidades y/o competencias de la inteligencia emocional, ya que el aprendizaje de estas competencias no depende tanto de la instrucción

verbal como de la práctica y el entrenamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Aunque el conflicto forma parte de la vida, es motor de progreso y es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia (Sanmartín, 2007). Para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, pensando, dialogando y negociando. En los programas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando en los últimos tiempos, se incluyen la mediación y la negociación como métodos de resolución de conflictos sin violencia.

La meta principal de los programas de intervención y/o prevención es el desarrollo y fomento de la competencia interpersonal en la infancia. Se pretende que los niños aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente con los demás y que lleguen a disfrutar de las interacciones que establecen con otras personas ya sean niños o adultos.

Tomando como referencia lo expuesto anteriormente, se ha desarrollado un taller piloto con el objetivo de entrenar a los alumnos en empatía y resolución de problemas y evaluar si se producen diferencias en la conducta antisocial tras la aplicación del taller. También se evalúa la aceptación del taller por parte de los alumnos (si les ha gustado, si lo consideran interesante y de utilidad y si tienen alguna sugerencia para mejorarlo).

### *Descripción del programa de intervención y aplicación*

Se diseñó un taller de intervención, con el objetivo de explorar en una muestra de 50 sujetos si las actividades propuestas en la intervención obtenían resultados positivos en la conducta, y si contribuía a promover competencias emocionales en los niños/adolescentes, es decir conseguir que con la práctica se lleguen a trasladar formas de tratar y manejar las emociones a la vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los compañeros o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, así como, enseñar a solucionar problemas de modo adaptativo, aprendiendo a identificar situaciones de interacción social que suponen un problema, saber generar múltiples alternativas para su solución, anticipar posibles consecuencias a cada una de las alternativas y

elegir la mejor solución, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula.

El programa se desarrolló en un colegio concertado de la provincia de Valencia. Se seleccionó a un grupo de 50 sujetos a los que se administró el taller. Para la aplicación del programa se dividió la muestra en 3 grupos de alumnos (15 en el primer y segundo grupo y 20 en el tercer grupo), se realizó en las horas de tutoría, durante un periodo de 4 semanas.

El contenido del taller se dividió en dos sesiones, de una hora cada una.

El objetivo general que se pretende obtener es enseñar a los alumnos a resolver problemas de modo adaptativo y que aprendan a reconocer y comprender los propios sentimientos y los de los demás. Para ello se dedicó la primera sesión a entrenar técnicas de resolución de problemas a través del Rol Playing y debate en grupo. Tras una breve exposición de los pasos a seguir para resolver conflictos, se plantearon situaciones difíciles de la vida cotidiana de los alumnos y se les pidió que, en grupos de 4, generaran soluciones siguiendo las reglas expuestas. Se expusieron las soluciones que cada grupo había planteado y se discutieron las dificultades que habían encontrado en el proceso de resolución de problemas.

En la segunda sesión se trabajó la empatía, entendida como la habilidad para reconocer y comprender los sentimientos de los compañeros, y considerar el punto de vista de otras personas. Para esta parte del taller también se utilizaron técnicas de Rol Playing. Se pidió a los alumnos que, en grupos de tres, representaran distintos roles, que fueron intercambiando hasta que todos pasaron por las mismas condiciones: acosador, víctima y observador. Una vez todos habían representado todos los papeles, se elaboraron tres listados con las emociones de cada uno de los roles. El objetivo de esta parte fue llegar a la conclusión de que en una situación de acoso todos son víctimas.

### **Método**

#### *Descripción de la muestra e instrumentos utilizados*

Para esta parte de la investigación se ha seleccionado una muestra de 50 niños/adolescentes que estaban cursando 2º y 3º de la ESO, con edades comprendidas entre 13-15 años. Así mismo, se decidió que la muestra estuviera compuesta por el mismo nú-

**Tabla 1. Distribución de la muestra según edad y sexo.**

EDAD	CHICAS		CHICOS	
	n	(%)	n	(%)
13	16	32%	11	22%
14	7	14 %	6	12%
15	2	4%	8	16%
<b>TOTAL</b>	25	50%	25	50%

mero de chicos que de chicas con el objetivo de que fuera equiparable en cuanto al sexo.

La distribución de la muestra, según la edad y el sexo, se muestra en la tabla 1. En cuanto a la variable *sexo*, la muestra esta compuesta por 25 chicas y 25 chicos, que representan el 50% respectivamente, por lo que podemos decir que en cuanto al número está equiparada. La mayor diferencia, en cuanto a sexo, se da a los 13 años, siendo el número de chicas de 16 y el de los chicos 11; y los 15 años donde el número de chicas es 2 y el de chicos 8. En cuanto a la edad más representativa de la muestra para ambos sexos fue 13 años.

Los cuestionarios e instrumentos utilizados en este estudio, se agrupan en tres categorías, por un lado cuestionarios que hacen referencia a la conducta de los sujetos, un instrumento utilizado para evaluar variables de inteligencia emocional y un cuestionario elaborado expresamente para este trabajo, con el objetivo de evaluar la aceptabilidad del taller por parte de los sujetos.

Respecto a los cuestionarios para evaluar la conducta del sujeto:

*Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP)*: (Martorell y González, 1992), evalúa conducta prosocial de niños y adolescentes entre 10 y 17 años. Consta de 55 ítems con cuatro alternativas de respuesta que evalúan la frecuencia con que el niño realiza o emite las conductas descritas en cada ítem. Su contenido está relacionado con conductas de compartir, ayudar, ponerse en lugar del otro, comprender, colaborar, etc.

Estudios sobre la estructura factorial del cuestionario muestran la existencia de cuatro factores (Martorell y cols. 1995; Calvo, 1996): Empatía, Respeto, Relaciones sociales y Liderazgo

*Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA)*: (Martorell y González, 1992), evalúa las conductas

incompatibles con las conductas prosociales. Son conductas que dificultan el desarrollo social del niño y adolescente. La muestra está compuesta por sujetos cuyas edades están comprendidas entre 10 a 17 años. Está compuesto por 36 ítems con cuatro alternativas de respuesta en función de la frecuencia de aparición de las conductas descritas en cada ítem.

El CCA evalúa conductas relacionadas con problemas de interacción y agresividad (Martorell, Llopis y Ferris, 1994; Martorell y cols. 1995). Los análisis factoriales muestran la existencia de tres factores (Martorell y cols. 1995; Calvo, 1996): Agresividad, Aislamiento y Ansiedad /Retraimiento

Respecto al cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional de los sujetos:

*Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (Short Form) EQ-i: YV(S)*: (Reuven Bar On y Parker en 2000). Elaborado por Reuven Bar On y Parker en 2000 y traducido y adaptado al castellano por Caraballo y Villegas (2000). Evalúa el funcionamiento social y emocional en niños y adolescentes, concretamente evalúa la habilidad o capacidad para entenderse a uno mismo y al otro, las relaciones personales, adaptación y afrontamiento de las demandas del ambiente.

En este trabajo se ha elegido utilizar la versión breve porque cumplía los objetivos de la investigación. Con cuatro alternativas de respuesta tipo Likert. A mayor puntuación mayor nivel de Inteligencia Emocional.

A través de este cuestionario se evalúan cuatro dimensiones de la Inteligencia Emocional: Componente Intrapersonal, Componente Interpersonal, Manejo de Estrés y Componente de adaptabilidad o ajuste. Además el EQ-i:YV evalúa la deseabilidad social (escala de impresión positiva).

Todos los instrumentos fueron aplicados por la misma evaluadora, leyendo las instrucciones en cada uno de los casos. La aplicación se realizó en grupos de 20-30 sujetos, en horarios de tutoría. La participación fue voluntaria y anónima, teniendo el consentimiento informado de los padres o tutores. El CCS, CCA y QE-i:YV(S) se administraron antes y después del taller, y el cuestionario de aceptabilidad se administro una vez finalizado el taller

## Resultados

Se realizó una comparación de medias y análisis diferenciales de los datos obtenidos en los distintos cuestionarios antes y después de la intervención,

**Tabla 2. Diferencias de medias y desviaciones típicas de las distintas escalas pre y post.**

	Media	DT	t	sig
<b>EQ-i:YV(SV)</b>				
Intrapersonal Pre	14,50	3,62	-2,44	<b>.02</b>
Intrapersonal Post	14,00	3,47		
Interpersonal Pre	16,10	2,19	-0,91	.37
Interpersonal Post	16,30	2,26		
Manejo Estrés Pre	16,60	2,36	0,50	.62
Manejo Estrés Post	16,40	2,86		
Adaptabilidad Pre	14,40	1,70	2	.05
Adaptabilidad Post	13,90	2,04		
Impresión Positiva Pre	11,60	2,08	-3,46	<b>.00</b>
Impresión Positiva Post	12,30	2,96		
Total Pre	61,60	5,81	1,50	.14
Total Post	60,60	6,53		
<b>CCA</b>				
CCA Pre	1,90	0,21	-9,71	<b>.00</b>
CCA Post	2,02	0,16		
<b>CCS</b>				
CCS Pre	2,59	0,20	-49,51	<b>.00</b>
CCS Post	4,15	0,36		

para ver si se daban diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas tras participar en el taller. Para el estudio de las diferencias de medias se realizó una prueba t de student para muestras relacionadas. Los resultados se muestran en la tabla 2.

En cuanto a las escalas del cuestionario de inteligencia emocional (EQ-i:YV(S)), los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la escala intrapersonal pre y post ( $p=.02$ ) del EQ-i:YV(S) y en las escalas de adaptabilidad pre y post e impresión positiva pre y post del mismo instrumento con una significación de ,05 y ,0 respectivamente.

También se observan diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los cuestionarios de *Conducta Antisocial* (CCA) y *Conducta Prosocial* (CCS) (medida total), antes y después de la participación en el taller.

Para ver si efectivamente la participación en el taller influía de forma positiva en la conducta de los sujetos, se realizó una comparación de medias entre las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios pre y post.

Atendiendo a los resultados observamos cierta contradicción con respecto el aumento de la conducta antisocial, evaluada a través del CCA, tras la aplicación del taller y por otro lado, un marcado aumento de la conducta prosocial evaluada a

través del CCS tras la participación en el taller. Una posible explicación sería que tras la aplicación del taller los sujetos incrementaron su nivel de conciencia respecto a su modo de interaccionar, razón por la cual aumentaron sus puntuaciones en el CCA. Por otro lado, los datos revelan que el taller aumenta la conducta prosocial de los sujetos. En este sentido, el hecho de que la intervención aumente la conciencia de los sujetos sobre lo que está bien y está mal a la vez que potencia la conducta prosocial, se puede considerar positivo.

En cuanto a las repuestas de los sujetos a las preguntas del cuestionario de aceptabilidad del taller se muestran en la figura 1.

El 100% de los sujetos que participaron en el taller respondieron de forma positiva a las siete primeras preguntas que hacían referencia al interés (Ej. 1. ¿El taller te ha parecido interesante?), la cla-

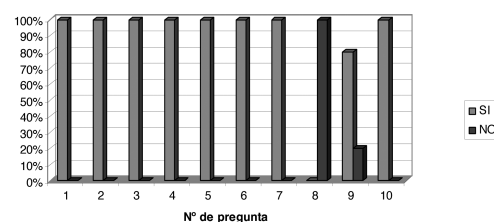


Figura 1. Cuestionario de aceptabilidad del taller.



ridad de los objetivos (Ej. 3. ¿Has entendido los objetivos?) y la utilidad del taller (Ej. 7. ¿El taller te ha hecho pensar en tu actitud hacia los compañeros?), lo que indica que a todos los participante el taller les pareció interesante, creían que los objetivos estaban claros y los habían entendido, pensaban que la empatía y aprender a resolver conflictos de forma constructiva eran habilidades que debían entrenar y el taller les hizo reflexionar sobre su actitud con los compañeros. El 100% de los sujetos respondió de forma negativa a la pregunta 8 (¿Preferirías haber obtenido la información a través de folletos?) y 10 (¿Quitarías algo? Si afirmativo, ¿qué?) lo que indica que preferían recibir la información a través del taller a papel y lápiz. El 20% respondió de forma positiva y el 80% de forma negativa a la pregunta 9 (¿Añadirías algo? Si afirmativo, ¿qué?) lo que indica que un porcentaje alto de los sujetos estaba satisfecho con los contenidos del taller.

### Conclusiones

Si bien no se han encontrado diferencias significativas en la promoción de las distintas áreas de inteligencia emocional y en la disminución de la conducta antisocial, si que se observa que hay una tendencia hacía un cambio positivo, se observa un ligero cambio en la conducta prosocial y un mayor reconocimiento de lo que está bien y mal. En cuanto la aceptación del taller por parte de los alumnos, estos lo consideran interesante y necesario, y reportan preferencia, a la hora de adquirir esta tipo de conocimientos y habilidades, a través de un taller en lugar de métodos tradicionales de enseñanza.

Estos resultados nos impulsan a seguir trabajando en esta línea ya que se considera fundamental para los adolescentes que valoren y reconozcan la conducta adaptativa para un buen desarrollo psicológico y social en su futuro más próximo.

### Referencias

- Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D.J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría* (pp.69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Extremera Pacheco, N y Fernández Berrocal, P (2004). La inteligencia emocional. Métodos de evaluación en el aula. *Revista Ibero Americana de Educación*. ISSN 1681-5653.
- Extremera Pacheco, N y Fernández Berrocal, P (2004).El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Ediciones Ariel.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomsom.
- Slater, A. ; Lewis, M. (2002). *Introduction to child development*. Oxford University Pres.



## Habilidades sociales en primaria: evaluación e intervención de la inteligencia emocional

Remedios González Barrón  
 Inmaculada Montoya Castilla  
 José Gil Martínez  
 Carmen Mateu Marqués  
*Universitat de València*

### Resumen

Las habilidades sociales hacen referencia a la interacción positiva con los demás centradas en las relaciones interpersonales como clave para el funcionamiento adecuado. El objetivo es estudiar el aprendizaje de las habilidades sociales en primaria teniendo en cuenta la edad y el género. La muestra está formada por 137 alumnos de primaria con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. (M=9; D.T.=2,07). El 51,1% son varones (n=70). Para la evaluación de las Habilidades Sociales se ha utilizado el *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social* (CHIS, Monjas, I., 1999). Cada curso se entrenó en dos áreas de habilidades sociales, con un total de diez habilidades. Los resultados muestran que los alumnos de 4º de primaria poseen más habilidades sociales que los demás cursos. La aplicación del programa de intervención ha sido efectivo en los cursos 1º y 4º de primaria. No se han observado diferencias significativas en 6º de primaria. La presencia del profesor durante la intervención en habilidades sociales ha sido una variable decisiva para el aprendizaje.

### Palabras clave

Habilidades Sociales, Inteligencia Emocional, Intervención, Infancia

### Social skills in primary school: assessment and intervention of emotional intelligence.

### Abstract

Social skills refer to the positive interaction with others focusing on interpersonal relationships as a main point in proper functioning. The aim is to study the learning of social skills in primary school taking into account age and gender. The sample was composed of 137 elementary pupils, aged between 6 and 12 years old. (M = 9; D.T. = 2.07). 51.1% were

men (n = 70). The Social Skills were evaluated with the Social Interaction Skills Questionnaire (CHIS, Monjas, I., 1999). After that, we applied the intervention program. Each school year was trained in two areas of social skills, with a total of ten skills. The results show that students from 4th grade of primary education have more social skills than the other courses. The implementation of the intervention program has been effective in 1st and 4th grades of primary education. No significant differences were observed in 6th grade of primary education. The presence of the teacher during the intervention in social skills is a critical variable in learning.

### Keywords

Social Skills, Emotional Intelligence, Intervention, Children

### Introducción

Las habilidades sociales son consideradas un conjunto de comportamientos interpersonales complejos, y cuando estas habilidades son apropiadas existe una mayor satisfacción personal e interpersonal (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1983). Sin embargo, las habilidades sociales no son un rasgo de personalidad cristalizado en el comportamiento de la persona, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Inglés, et al., 2009).

Para una formación integral de los jóvenes y como medida psicoprofiláctica se hace necesario introducir, en los contenidos escolares, programas de habilidades sociales (Monjas, 1999). Las habilidades sociales constituyen una prevención de emociones negativas, ansiedad y depresión, en la adolescencia (Olmedo, Del Barrio, Santed, 1998; Pattison, Lynd-Stevenson, 2001), y en los niños en edad escolares (Cardemil, Reivich, Seligman, 2002; Muñoz, Penilla, Urizar, 2002). La evidencia empírica muestra la importancia de determinar los factores predictivos (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) para elaborar programas de prevención e intervención (Dadds, Holland, Laurens, Mullins, Barret, Spence, 1999; Lochman, 2001), con la finalidad de promover la calidad de vida del niño y futuro adulto (Inglés et al, 2008).

Por lo que se refiere a la agresión, problemas de comportamiento y violencia en las aulas, existen importantes trabajos que recomiendan el uso del entrenamiento en habilidades sociales (Ayala, Chaparro, Fulgencio, Pedroza, Morales, et al., 2001;

Frey, Hirschstein, Guzzo, 2002; Mestre, Samper y Frías, 2002). Pero las habilidades sociales que tiene el profesor también están relacionadas con la agresividad del alumno: los profesores con mejores competencias sociales y que las incorporan a su estilo de enseñanza manejan mejor la conflictividad en el aula (Callejón, 2001).

Todos estos resultados sugieren la trascendencia de utilizar programas que mejoren la competencia social e interacción con los compañeros con respecto al desarrollo futuro. Teniendo en cuenta que las instituciones académicas son, junto a la familia, los principales agentes de socialización, la escuela es el lugar adecuado para introducir programas de habilidades sociales en niños. Cuando se implanta un programa de habilidades sociales es necesario cuidar la participación de los tutores (Linderkamp, 2002; Sánchez, 2001), cuidando la forma de presentar los programas a los profesores (Lamana y Inchauspe, 1997) y buscando siempre la participación de los padres (Linderkamp, 2002).

En la etapa escolar (6-14 años) es cuando se integran progresivamente las normas y reglas que determinan el desarrollo de habilidades sociales. Es un periodo de edad en el que el niño manifiesta una buena predisposición por el aprendizaje. Por eso es tan importante incluir en esta etapa programas que mejoren el proceso de adquisición y consolidación de las habilidades sociales. Su eficacia está probada para evitar conductas disruptivas en el aula que tanto interfieren en el aprendizaje escolar y desarrollo integral del niño (Callejón, 2001).

Durante la adolescencia se interiorizan las normas sociales y se adaptan a las exigencias personales. Su pensamiento está caracterizado por un razonamiento egocéntrico e hipotético deductivo a través del que se accede a los conocimientos. Este periodo se considera de riesgo por la cantidad de exigencias asociadas. Cuando esta realidad es vivida con falta de autoestima, carencia de habilidades para enfrentarse al estrés y la ira, y falta de habilidades de solución de problemas, puede provocar trastornos psicológicos (Del Barrio, 2001; Sánchez-Quejía, Oliva y Parra, 2006).

Los programas de habilidades sociales han sido numerosos, cabe señalar las aportaciones de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983) con "Las Habilidades Sociales en la Infancia: Evaluación y Tratamiento" que considera las habilidades de hacer cumplidos, expresar quejas, dar una negativa o de-

cir no, pedir favores, preguntar por qué, solicitar cambio de conducta, defender los propios derechos, conversar, ser empático, habilidades sociales no verbales, interactuar con personas de estatus diferentes, tener interacciones con el sexo opuesto, tomar decisiones, interactuar en grupo, afrontar y solucionar conflictos. En este mismo sentido es el programa "El Aprendizaje Estructurado" de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989). Otros programas son "Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales: Cuadernos de Recuperación y Refuerzo" de Vallés-Arandiga (1994), "Piensa en Voz Alta: Habilidades Cognitivas y Sociales en la Infancia" de Camp y Bash (1997); "Habilidades Sociales 1 y 2: Programa de Enseñanza para Educación Primaria (1º- 3º, 4º-6º) de Martínez (1998); "Habilidades Sociales: Comprensividad y Diversidad" de Álvarez (1999), consta de habilidades para relacionarse con los otros y habilidades para hacer amigos.

Como puede observarse, existe una importante experiencia en la utilización de programas para el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa escolar. También se ha puesto de manifiesto su importancia para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia. Dentro de este contexto el objetivo del presente trabajo es estudiar el efecto del entrenamiento en habilidades sociales en el desarrollo del niño en la etapa escolar.

## Método

### Muestra

La muestra (N=137) está formada por alumnos de primaria (Valencia), con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. (M=9; D.T.=2,07). El 51,1% son varones (n=70) y el 48,9% mujeres (n=67). Los alumnos corresponden a los cursos: 1º de primaria (n=40), 4º de primaria (n=47), 6º de primaria (n=50), y 2º de ESO (n=44; 24%).

### Variables e instrumentos

Variables sociodemográficas consideradas fueron edad, sexo, variables familiares, anamnesis, uso adecuado de refuerzo y castigo, relación paterno filial.

Las *Habilidades sociales* se evaluaron con el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS. Monjas, 1999) para niño y/o adolescente. En niños lo cumplimenta alguno de los padres y con adolescentes lo completan ellos. El cuestionario consta de 60 elementos, agrupados en 6 áreas: Habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer

amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Cada área trabaja 5 habilidades concretas.

**Procedimiento y plan de trabajo**

Se utiliza el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS de Monjas, 1999). El programa consta de un entrenamiento en cinco habilidades, dirigido a niños y adolescentes, así como a sus padres. En la intervención las habilidades se organizaron según su grado de dificultad en los cursos diana. En 1º de primaria se trabajaron las “1. habilidades básicas de interacción social” (sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad) y las “2. habilidades para hacer amigos y amigas” (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar y competir). En 4º de primaria las habilidades que se enseñaron fueron “3. habilidades de conversación” (iniciar, mantener, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y conversar en grupo) y “4. habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones” (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y las propias opiniones). En 6º de primaria la habilidad que se trabaja es “5. solución de problemas interpersonales” (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución) y en 2º de ESO se trabajó la 6. habilidad de relacionarse con los adultos.

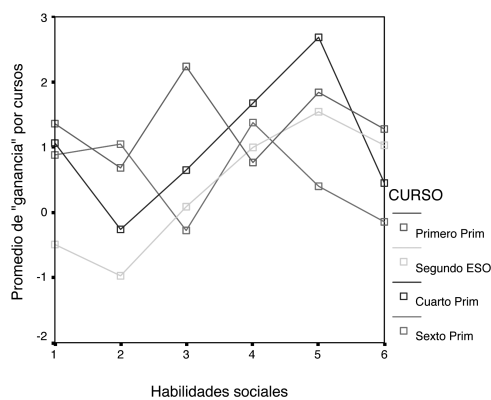
En un primer momento se evaluaron las necesidades y variables psicológicas implicadas en cada una de las etapas evolutivas. Tras la evaluación se procedió a la elaboración del programa de intervención en Habilidades de Interacción Social que fue realizado por un psicólogo, entrenado previamente en dicho programa. El programa se aplicó durante la jornada escolar una vez por semana durante un curso escolar.

**Resultados**

A continuación se muestran los resultados de la intervención (Gráficos I, II, III, IV y V). En cada gráfico se muestran las ganancias promedio en las puntuaciones de las seis subescalas de habilidades de interacción social para cada curso. Con la ganancia promedio podemos observar claramente los efectos de la intervención realizada.

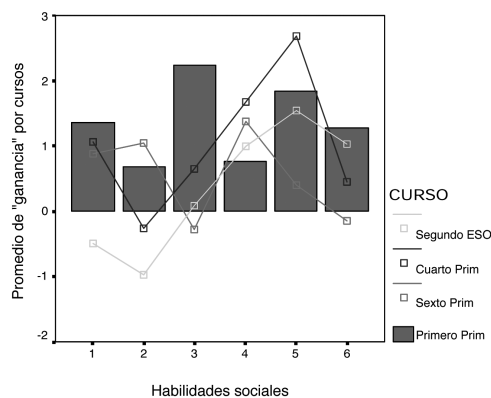
En general, se observa (Figura 1) que en su gran mayoría se ha producido un aumento en las puntuaciones en las diferentes áreas de habilidades. El cambio producido no es aislado, sino que se ha generalizado a áreas no intervenidas específicamente.

El Estudio diferencial del cambio producido tras la intervención por cursos (Figura 2) muestra la ganancia promedio en puntuaciones en las seis subescalas de habilidades de interacción social para el grupo de 1º de Primaria. Como puede observarse, los alumnos han mejorado en todas las áreas de habilidades sociales.



Habilidad 1 (básicas de interacción social). Habilidad 2 (hacer amigos). Habilidad 3 (conversacionales). Habilidad 4 (relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones). Habilidad 5 (solución de problemas interpersonales). Habilidad 6 (relacionarse con los adultos). ( Válido para todas las graficas).

Figura 1. Representación global de cursos y habilidades.

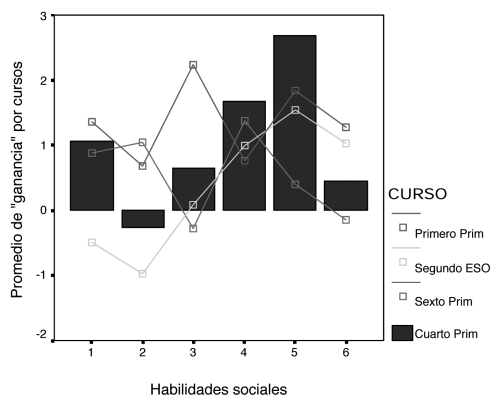


Habilidad 1 (básicas de interacción social). Habilidad 2 (hacer amigos). Habilidad 3 (conversacionales). Habilidad 4 (relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones). Habilidad 5 (solución de problemas interpersonales). Habilidad 6 (relacionarse con los adultos). ( Válido para todas las graficas).

Figura 2. Ganancia promedio en las seis escalas del CHIS. 1º de Primaria.

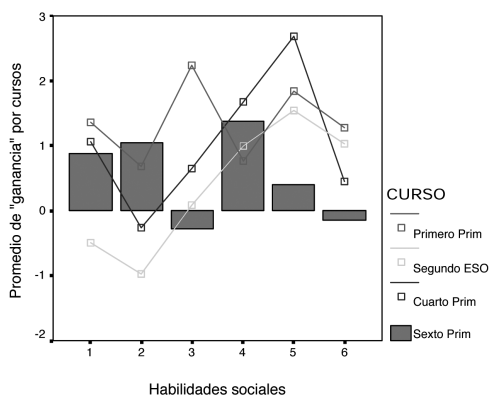
La ganancia promedio observada para el grupo de 4º primaria (Figura 3) indica que los alumnos han aumentado su nivel de habilidades sociales en todas las áreas menos en la habilidades 2 (habilidades para hacer amigos y amigas).

En la ganancia promedio (Figura 4) en puntuaciones en las seis subescalas de habilidades de interacción social para el grupo 6º de Primaria observamos que los alumnos han mejorado en las áreas 1 (habilidades básicas de interacción social), 2 (habilidades para hacer amigos y amigas), 4 (habi-



Habilidad 1 (básicas de interacción social). Habilidad 2 (hacer amigos). Habilidad 3 (conversacionales). Habilidad 4 (relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones). Habilidad 5 (solución de problemas interpersonales). Habilidad 6 (relacionarse con los adultos). ( Válido para todas las graficas).

Figura 3. Ganancia promedio en las seis escalas del CHIS. 4º de Primaria.

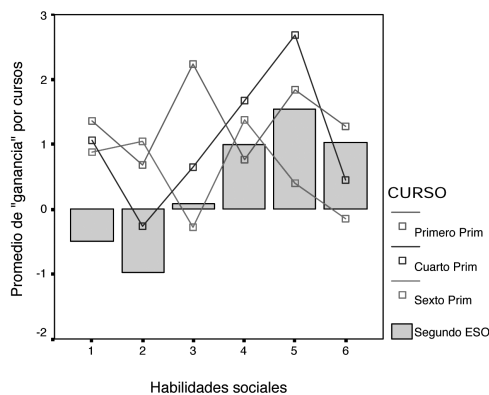


Habilidad 1 (básicas de interacción social). Habilidad 2 (hacer amigos). Habilidad 3 (conversacionales). Habilidad 4 (relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones). Habilidad 5 (solución de problemas interpersonales. Habilidad 6 (relacionarse con los adultos). ( Válido para todas las graficas).

Figura 4. Ganancia promedio en las seis escalas del CHIS. 6º de Primaria.

lidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones) y 5 (solución de problemas interpersonales).

Por último, el grupo de 2º de ESO (Gráfico V) muestra la ganancia promedio en puntuaciones en las seis subescalas de habilidades de interacción social. Se observan ganancias en las áreas 3 (habilidades de conversación), 4 (habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones), 5 (solución de problemas interpersonales) y 6 (habilidad de relacionarse con los adultos).



Habilidad 1 (básicas de interacción social). Habilidad 2 (hacer amigos). Habilidad 3 (conversacionales). Habilidad 4 (relacionadas con los sentimientos emociones y opiniones). Habilidad 5 (solución de problemas interpersonales. Habilidad 6 (relacionarse con los adultos). ( Válido para todas las graficas).

Figura 5. Ganancia promedio en las seis escalas del CHIS. 2º de ESO.

## Conclusiones

Los efectos producidos por la aplicación de un programa en Habilidades sociales, para los niños de primero, cuarto, sexto de primaria y segundo de ESO, ha sido beneficioso en las diferentes áreas de habilidades sociales trabajadas. El cambio producido no es aislado, sino que se ha generalizado a áreas no intervenidas específicamente. Se puede decir, que la intervención psicológica ha sido efectiva, mejorando los alumnos en sus habilidades sociales. En ocasiones, la habilidad que más ha mejorado tras la intervención no ha sido la que se ha intervenido directamente, lo que indica, como en otros estudios (Cardemil, Reivich, Seligman, 2002; Muñoz, Penilla, Urizar, 2002; Olmedo, Del Barrio, Santed, 1998; Pattison, Lynd-Stevenson, 2001), que el aprendizaje de habilidades sociales produce una mejora sobre el bienestar de los alumnos a diversos niveles.

En los niños de **primero de primaria** se ha producido un aumento en las puntuaciones en las diferentes áreas de habilidades sociales, tras la aplicación del programa de intervención.

Concretamente, antes de la intervención se observó que los alumnos de **cuarto de primaria** destacaron, en las *Habilidades para hacer amigos* y en las *Habilidades conversacionales*. Esto quiere decir que los alumnos dominan mejor las habilidades de hacer alabanzas, elogios y cumplidos a otras personas, iniciar interacciones de juego, conversación o actividad con otros niños, así como unirse al juego o actividad de otros niños y responder adecuadamente cuando otros quieren unirse, pedir y prestar ayuda a otras personas y cooperar y compartir con otros niños (habilidades para hacer amigos). También iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y responder adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación y participar en conversaciones de grupo (habilidades conversacionales).

En **sexto de primaria** se observan mayores puntuaciones en las Habilidades básicas de interacción social, conversacionales y en hacer amigos. Las habilidades básicas de interacción social hacen referencia a sonreír y reír en los momentos oportunos, saludar adecuadamente, presentarse a sí mismo y responder cuando alguien se presenta, pedir y hacer favores en las situaciones oportunas y mostrar conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.

Respecto a las habilidades sociales evaluadas en **segundo de ESO** antes de la intervención, se observó que los alumnos destacan en las *Habilidades básicas de interacción social* y en las *Habilidades para hacer amigos*. Después de la intervención realizada sobre las habilidades sociales, destaca la *Habilidad para hacer amigos*. En todos los cursos se han observado mejoras en esa habilidad tras la intervención psicológica. Respecto a las puntuaciones del postest, a nivel descriptivo señalar que, las puntuaciones obtenidas en las 6 habilidades son superiores a las obtenidas en el pretest, es decir, los alumnos han mejorado en sus habilidades sociales tras el programa de intervención.

Tras la intervención se han observado en todos los cursos mejoras, significativamente, en las *Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones* y en las *Habilidades de solución de problemas interpersonales*, no asociados a un curso en

particular. Es decir, los alumnos han mejorado, en expresar autoafirmaciones positivas en situaciones apropiadas, expresar de modo adecuado sus emociones, sentimientos y afectos, identificar y responder adecuadamente a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas, defender sus propios derechos y opiniones (Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones). También en identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias de sus actos y de los actos de los demás, elegir la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles de solución, poner en práctica la solución elegida y evaluar los resultados obtenidos (Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales).

A nivel descriptivo se observan mejoras en todas las habilidades en los cursos de primero y cuarto, descendiendo la eficacia del programa en sexto y en segundo de ESO, aunque no significativamente.

## Referencias

- Álvarez, J. (1999).- Habilidades sociales. *Colección: comprensividad y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Ayala, H. E., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E. y Barragan, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27 (1), 1-33.
- Callejón, M. M. (2001). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En I. Fernández García, (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Cisspraxis (pp. 101-120), Barcelona: CissPraxis.
- Camp, B.W. y Bash, M. A. (1997). *Piensa en voz alta: habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Programa de resolución de problemas para niños (nivel primario)*. Valencia: Promolibro.
- Cardemil, E. V., Reivich, K. J. y Seligman, M. E. P. (2002). The prevention of depressive symptoms in low-income, minority middle school students. *Prevention & Treatment*, 5(1), art. 8.
- Conduct Problems Prevention Research Group, US. (1999). Initial impact of the fast prevention trial for conduct problems: ii. classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631-647.

- Dadds, M., Holland, D. E., Laurens, K. R., Mullins, M., Barret, P y Spence, S.H. (1999). Early intervention and prevention of anxiety disorders in children: results at 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(1), 145-150.
- Del Barrio, M. V. (2001). Avances en depresión infantil y juvenil. *Información Psicológica*, 76, 3-67.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. y Guzzo, B. A. (2002). Chapter second step: preventing aggression by promoting social competence. M. Alker, M., Epstein, (Eds.) *Making schools safer and violence free; critical issues, solutions, and recommended practices*. (pp. 88-89). Austin, Tx, Us: Pro
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., Garcia-Fernandez, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 25, 93-101.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., Garcia-Fernandez, J. M. y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- Lamana, C.; Inchauspe, J. A. (1997). Diseño, implantación y evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en medio escolar -6º de E.G.B-. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 3(1), 53-70.
- Linderkamp, F. (2002). Evaluation eines trainings sozialer kompetenz fuer kinder im einzelfalldesign. *Ppsychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(2), 121-132.
- Lochman, J. E. (2001). Issues in prevention with school-aged children: ongoing intervention refinement, development theory, prediction and moderation, and implementation and dissemination. *Prevention and Treatment*, 12, 224-228.
- Martínez, M. M. (1998). *Habilidades sociales I-II: programa de enseñanza educación primaria (1º-3º, 4º-6º)*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictor de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. Py Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.
- Monjas, Mª I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4ª Edición). (1ª Ed. en 1993).
- Expanding depression prevention research with children of diverse cultures. *Prevention & Treatment*, 5(1), art. 13.
- Olmedo, M., del Barrio M. V. y Santed, M. A. (1998). Prevención de emociones negativas en la adolescencia: valoración de técnicas cognitivo-conductuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3(2), 121-137.
- Pattison, C. y Lynd-Stevenson, R. M. (2001). The prevention of depressive symptoms in children: the immediate and longterm outcomes of a school based program. *Behavior Change*, 18(2), 92-102.
- Sánchez, O. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al curriculum escolar. *Psicología Eeducativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 7(2), 133-151.
- Sanchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Vallés, A. (1994). *Programa de refuerzos de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.



## Resultados de la aplicación de un programa de control emocional y estrés docente: una experiencia educativa

Eloísa Guerrero Barona  
Manuel López Risco  
Ana Caballero Carrasco  
Andrés García Gómez  
Juan Manuel Moreno Manso  
M<sup>a</sup> Elena García-Baamonde  
*Universidad de Extremadura*

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos después de la implementación de un programa de prevención y control de estrés laboral en una muestra formada por 53 profesores no universitarios. En el programa se han entrenado técnicas de relajación y respiración, habilidades de comunicación y asertivas, técnicas de solución de problemas y resolución de conflicto, entrenamiento cognitivo, gestión del tiempo, hábitos y estilos de vida saludable, además de potenciar emociones positivas como el optimismo. Está basado en el modelo de potenciación de Costa (2004) y se parte de una metodología psicoeducativa y activa. Algunos instrumentos empleados son el Índice de Reactividad al Estrés (IRE) de González de Rivera (1989), el Inventario de Burnout (M.B.I.) de Maslach y Jackson (1986) adaptada a población española por Seisdedos (1997), la escala de Actitudes Disfuncionales (D.A.S.) de Weissman y Beck (1978), adaptado por V. Andrés, F. Bas y E. Gil in 1984, el cuestionario de modos de afrontamiento WCQ de Folkman y Lazarus (1988), cuestionario de Aserción de Gambril y Richey (1975) el cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12). Después de aplicar el programa se redujo el impacto de los estresores en la muestra produciéndose una mejora en la gestión del estrés. Se constató que el entrenamiento en relajación no ha sido tan efectivo como los entrenamientos cognitivos y de habilidades asertivas. Muy importante ha sido la reducción producida en la escala de salud, lo que se traduce en un descenso en la vulnerabilidad y riesgo de trastornos mentales y patologías psiquiátricas.

### Palabras clave

Programa de Intervención, Control de Estrés Laboral, Profesorado no Universitario, Salud.

## Results of the application of a programme for emotional control and stress in teachers: an educational trial.

### Abstract

In this work, we present the results obtained after the implementation of a prevention and control of work-related stress program in a sample of 53 non university professors.

In the program they were taught relaxation and breathing techniques, assertiveness and communication skills, dispute settlement technique, Cognitive training, time management, habits and styles of healthy living, in addition to encouraging positive emotions like optimism. It is based on Costa's Potentiation Model (2004) and on a psychopedagogical and pro-active methodology. Some of the evaluation instruments used are the Index of Reactivity to Stress (IRE) González de Rivera (1989); Maslach Burnout Inventory (M.B.I.) by Maslach and Jackson (1986) adapted to the Spanish population by Seisdedos (1997); Dysfunctional Attitudes Scale (DAAS, Weissman & Beck, 1978, adapted by V. Andrés, F. and E. Gil in 1984, The Ways of Coping Questionnaire (WCQ; Folkman & Lazarus, 1985), The Gambrill-Richey Assertion Inventory (GRAI) Gambrill, E.D. y Richey, C.A. (1975); General Health Questionnaire Goldberg (GHQ-12). We concluded that after applying the program the impact of the stress was reduced in the target sample improving stress management. It was also observed that stated that relaxation training has not been as effective as the training in cognitive and assertive skills. A very significant reduction was produced in the health scale, which translates into a reduction of the vulnerability and risk of mental upheavals and psychiatric pathologies.

### Keywords

Intervention programs, work-related stress control, non-university teaching staff, health.

### Introducción

En las organizaciones educativas están presentes importantes fuentes de estrés (falta de colaboración de las familias, problemas de disciplina en el aula, falta de reconocimiento social, etc.) y los profesores experimentan en el trabajo un nivel de estrés superior al de la mayoría de las profesionales, con importantes efectos nocivos para la salud.

El estrés laboral es un factor de riesgo psicosocial que interfiere negativamente en el desarrollo de la actividad profesional, en la calidad de vida laboral, en la salud y en el bienestar del trabajador (Guerrero y Rubio, 2008).

La *IV Encuesta Europea sobre Condiciones de Trabajo* (Paren-Thirion, Fernández y Hurley, 2007) puso de relieve que el estrés laboral es un problema que supone costes económicos y sociales importantes. Ocupa, además, el cuarto lugar en la frecuencia de problemas de salud, un 22,3% de los trabajadores manifestaron que lo sufrían y los profesionales de la educación son los que frecuentemente presentaban problemas psicológicos, constituyendo uno de los principales grupos de riesgo. Diversas investigaciones (Aznar, Rodríguez, Aznar, 2002; Smith, 2001; Moriana, Herruzo y Cabrera, 2004 y Salanova y Llorens, 2008) han estudiado la salud organizacional y han detectado que un alto nivel de estrés docente predice problemas de salud tanto física como mental, y que la insatisfacción y la presión en el trabajo correlacionan con sintomatología somática, depresiva, ansiedad e insomnio. Uno de los primeros estudios comparativos realizado en los años entre distintos grupos profesionales 70 (Amiel, Labarte y Herrad-Bonnaure, 1986) concluyó que la frecuencia de casos psiquiátricos es más elevada entre el profesorado no universitario. Desde entonces hasta la actualidad se han realizado trabajos empíricos que han sugerido algunos factores potencialmente estresantes en el ámbito docente (Taris, Peeters, Le Blane, Schreurs Schaufeli y From, 2001; Kyriacou, 2003; Manassero, Vázquez A, Ferrer, Fornés y Fernández, (2003) y Latorre y Sáez, 2009).

En vista de los datos nos planteamos contribuir en el manejo de las emociones y el estrés para la prevención de problemas de salud, salud mental y la optimización de la calidad de vida, tanto laboral como personal del profesorado extremeño no universitario. Esta razón nos impulsó a diseñar un programa de intervención, basado en un previo y exhaustivo análisis del nivel de estrés, del grado de satisfacción laboral, el conocimiento de las fuentes específicas de estrés que afectan a los distintos niveles de enseñanza y la valoración de la salud general.

Desde el modelo cognitivo-conductual, partimos de un planteamiento integral y en una convicción unánime: los aspectos de bienestar y de salud laboral y personal promueven la eficacia de las

organizaciones educativas. Los *objetivos* que nos han guiado son los siguientes:

1. Estudiar si el profesorado extremeño sufre estrés, síndrome de burnout y el grado de los mismos.
2. Identificar y evaluar las principales fuentes de estrés, según los niveles educativos y las condiciones ambientales (fuentes de estrés), organizacionales y personales (nivel de estrés y respuestas afectadas, habilidades comunicativas, modos de afrontamiento, salud y riesgos de psicopatologías, etc.) que modulan el proceso de estrés.
4. Aplicar un programa de intervención de corte psicológico y psicopedagógico y valorar su eficacia.

### *Proceso de desarrollo*

El estudio se estructuró en tres fases:

1ª fase: evaluación inicial o diagnóstica con el fin de diseñar un programa de intervención.

2ª fase: diseño y aplicación del programa de intervención, en formato Taller. .

El contenido del Taller abarcó el entrenamiento en habilidades y en estrategias para manejar respuestas de estrés, gestión del tiempo, hábitos y estilos de vida saludable. Los talleres se llevaron a cabo en siete C.P.Rs de la comunidad autónoma extremeña, con una duración de 30h y se desarrollaron en 10 sesiones grupales.

3ª fase: evaluación del programa de intervención.

Se valoró la eficacia del programa de intervención 5 meses después de su aplicación. El presente trabajo se centra en exponer algunos resultados de la tercera fase.

### **Método**

#### *Participantes*

La muestra está constituida por 53 sujetos, de los cuales el 69,81% son mujeres, mientras que el 30,18% restante son hombres. Las edades están comprendidas entre los 24 y 58 años, con una media aproximada de 39 años. El 65,38% de los sujetos no tiene hijos. Un 31,5% son profesores/as en E. Secundaria (ESO y Bachillerato), el 20,4% Maestros/as de E. Primaria, el 14,8% son Maestros/as de E. Infantil. Tienen una media de experiencia docente de 11 años.

#### *Intrumentos*

- Cuestionario sociodemográfico y laboral de elaboración propia

- Escala de estrés del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene del Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).
- Índice de Reactividad al Estrés (IRE) de González de Rivera (1991).
- Cuestionario de modos de afrontamiento WCQ de Folkman y Lazarus (1988).
- Cuestionario de Aserción de Gambрил y Richey (1975).
- Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12).

### Procedimiento

Antes de finalizar el taller se recordó a todos los participantes de la fase segunda que se les solicitaría de nuevo su colaboración para saber si el taller había sido efectivo o no. El procedimiento que se siguió fue solicitar y enviar por correo ordinario, cinco meses después de la finalización de taller, el cuestionario de la fase 2ª (pretest) y se pidió a todos los participante de la fase 2ª su colaboración.

### Tratamiento estadístico

El análisis de los datos obtenidos se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows. Se realizó un estudio estadístico descriptivo e inferencial, aplicando la *Prueba t de Student* de muestras relacionadas para encontrar diferencias entre Pretest y Posttest.

### Resultados

Hemos observado pocas diferencias con respecto a la fase 2ª en las variables de desempeño de rol: grado de satisfacción y en la realización de sus expectativas iniciales.

En relación a la percepción subjetiva del estrés el 50% percibe que su nivel de estrés es medio y el 27,6% opina que es bajo.

En la Tabla 1 observamos las distintas puntuaciones obtenidas en el Índice de Reactividad al Estrés en sus distintas modalidades (vegetativo, emocional, cognitivo, conductual y global).

Aunque no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, a nivel muestral el índice de reactividad al estrés global ha bajado con respecto a la fase 2ª. El componente emocional sigue superando a los otros tres niveles de respuesta.

Después de la intervención constatamos que a los participantes no les afectan las mismas fuentes de estrés. Los principales estresores son *supervisión* (inestabilidad laboral, falta de autonomía, falta de apoyo del equipo directivo, excesiva supervisión, relaciones con los superiores, presiones en el centro, etc.), *cooperación* (mal ambiente laboral entre profesores, mala consideración social, rivalidad entre profesores, deficiente comunicación, falta de participación en la toma de decisiones, trabajo monótono y repetitivo, etc.) *mejoras* (agresiones verbales, falta de oportunidad para la promoción, po-

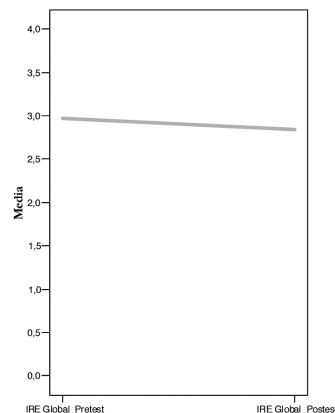


Figura 1. Índice de reactividad al estrés pretest y posttest

Tabla 1. Índice de Reactividad al Estrés.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IRE veg	52	0	7	2,63	1,718
IRE emo	52	0	8	3,27	2,537
IRE cog	52	0	6	3,08	1,877
IRE cond	52	0	7	2,72	1,607
IRE global	52	1	6	2,82	1,347
N válido (según lista)	52				

**Tabla 2. Prueba T de muestras relacionadas: Cuestionario WCQ.**

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Confrontación_Pretest - Confrontación_Postest	,620	2,656	,376	-,135	1,375	1,650	49	,105
Par 2	Distanciamiento_Pretest - Distanciamiento_Postest	-,077	3,229	,448	-,976	,822	-,172	51	,864
Par 3	Autocontrol_Pretest - Autocontrol_Postest	,140	2,785	,394	-,651	,931	,0355	49	,724
Par 4	Búsqueda de apoyo social_Pretest - Búsqueda de apoyo social_Postest	,365	3,390	,470	-,578	1,309	,0477	51	,441
Par 5	Aceptación de responsabilidades_Pretest - Aceptación de responsabilidades_Postest	-,365	2,368	,328	-1,025	,294	-1,113	51	,271
Par 6	Huida-Evitación_Pretest - Huida-Evitación_Postest	,277	3,512	,512	-,755	1,308	,540	46	,592
Par 7	Planificación_Pretest - Planificación_Postest	,553	3,188	,465	-,383	1,489	1,189	46	,240
Par 8	Reevaluación positiva_Pretest - Reevaluación positiva_Postest	-,020	2,739	,383	-,790	,751	-,051	50	,959

cos profesores para el elevado número de alumnos, etc.) y *alumnado* (mantener la disciplina, agresiones recibidas y presenciadas, enfrentamientos con los alumnos, etc.). Así, por ejemplo, el alumnado ya no se percibe como el segundo estresor, sino que ocupa el cuarto lugar después de aplicar el programa.

Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas Pre/Post test en los modos de manejar las situaciones de estrés, concretamente en las estrategias búsqueda de apoyo social, reevaluación positiva y autocontrol (Tabla 2)

De la misma manera, el programa de intervención ha sido eficaz para mejorar las competencias asertivas, ya que se ha reducido los niveles de ansiedad y la probabilidad de responder de manera asertiva ha aumentado después de la aplicación del programa de intervención. Las respuestas asertivas aumentaron después del tratamiento ( $p= 0,026$ ).

Con relación a la puntuación global del GHQ ha aumentado el doble la probabilidad de la higiene y salud mental (85,2% frente al 42,1%) y ha disminuido el riesgo de trastorno psiquiátrico (57,8% frente a 13%). La prueba *t* de muestras relacionadas

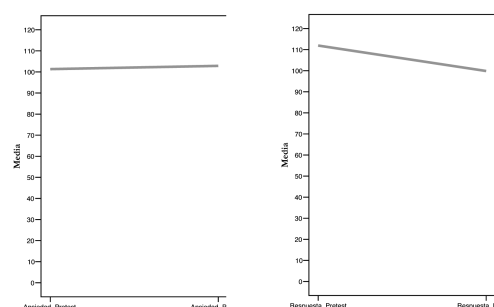


Figura 2. Gráfico de la relación Análisis - Ansiedad y gráfico de la relación Análisis - Respuesta.

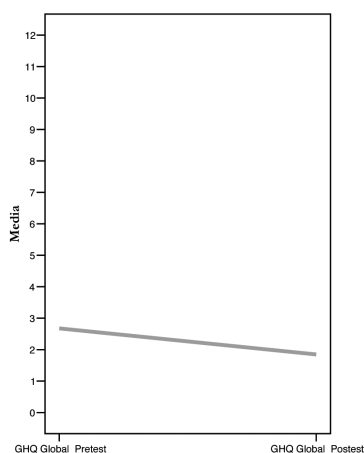


Figura 3. Salud general de Goldberg pretest y posttest

encontramos que existen diferencias significativas en 5 ítems y en el GHQ Global ( $p = 0,040$ ). Concretamente se observan diferencias cuando comparamos la evaluación pre y post en los ítems 5 ( $p = 0,033$ ) (“He sido capaz de hacer frente adecuadamente a mis problemas”), 6 ( $p = 0,017$ ) (“Me siento poco feliz o deprimido”), 8 ( $p = 0,040$ ) (“Mis preocupaciones me han llevado a perder el sueño”), 9 ( $p = 0,026$ ) (“Me he notado constantemente agobiado y en tensión”), 11 ( $p = 0,033$ ) (“He perdido la confianza en sí mismo”).

### Conclusiones

Tras aplicar el programa de intervención se ha observado que a los participantes no les afectan las mismas fuentes de estrés y que las estrategias de afrontamiento que emplean después han cambiado. Además se ha experimentado un aumento de las respuestas asertivas, coherente con el resultado anterior. Finalmente, destaca la disminución de riesgo de trastorno psiquiátrico, de manera que se estima que el 85,2% de la muestra post no parece ser vulnerable a problemas mentales.

### Nota del autor

El presente trabajo es un resumen de un proyecto de investigación financiado durante tres años por la Consejería de Educación y la Junta de Extremadura, y que tiene por título “Diseño y desarrollo de un programa de prevención y control de estrés en personal docente”. El grupo de investigación estaba formado por 13 profesionales procedentes de la enseñanza, de la psicología clínica y de la sanidad pública. Éstos a su vez son miembros del grupo de

investigación GRESLA (Grupo de estrés laboral), grupo catalogado por la Universidad y la Junta de Extremadura.

### Referencias

- Amiel R, Labarte S, Herrad-Bonnaure L. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa
- Aznar M, Rodríguez M, Aznar M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-65.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- González de Rivera (1991). Índice de Reactividad al Estrés (IRE): ¿rasgo o estado? *Revista de psiquiatría*, 18 (1), 23-27
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria. 337. *Revista de Educación*. Sept-Dic 2008. P.161. Versión completa en :www.revistaeducacion.mec.es
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (5), 27-33.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Latorre, I y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25 (1), 115-118
- Manassero, M.A., Vázquez A., Ferrer, V., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes: UIB. Memoria final de investigación. Madrid. MEC-CIDE
- Moriana J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Paren-Thirion A, Fernández E, Hurley J, G V. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2007

- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 9 (1), 59-67
- Smith, P. (2001). Collaborative Teaching. *ADE Bulletin*, 1(128), 60-65.

## Inteligencia Emocional en contextos educativos multiculturales: el papel mediador de las percepciones endo y exgrupales

Rocío Guil Bozal  
José Miguel Mestre Navas  
Consolación López Fernández  
Juan Manuel Picardo García  
*Universidad de Cádiz.*

### Resumen

El incremento de alumnado inmigrante en las escuelas de Andalucía es una realidad creciente. Las experiencias con nuevas culturas generan procesos de adaptación psicológica que afectan a la identidad personal y cultural, tanto en los inmigrantes, como en los autóctonos. En tal proceso, la percepción que los diferentes grupos culturales tengan, tanto de su endogrupo, como del exogrupo, creemos resultará determinante. Igualmente consideramos que la Inteligencia Emocional (IE) constituirá una variable predictiva de aquellas percepciones grupales que se muestren más relacionadas con un adecuado ajuste personal y escolar. En este estudio nos planteamos como objetivo: (a) examinar las correlaciones entre percepciones endo y exgrupales y autoestima, satisfacción con la vida, ansiedad estado y rasgo, clima del aula, actitudes hacia la violencia y rendimiento académico; y (b) evaluar la capacidad predictiva de la IE – y cada uno de sus componentes – sobre la percepción endo y exgrupales. Los resultados obtenidos en una muestra de 218 estudiantes autóctono de centros de ESO con alumnado inmigrante escolarizado, de la provincia de Cádiz, confirman tal capacidad predictiva y nos permiten sugerir que la implementación en escuelas multiculturales, de programas educativos basados en todos y cada uno de los subcomponentes de la IE mejoraría las percepciones endo y exgrupales y, a través de su efecto mediador, se produciría una mejora de la autoestima, satisfacción con la vida, clima social del aula y rendimiento académico del mencionado alumnado, así como una reducción de su ansiedad estado, ansiedad rasgo y actitudes hacia la violencia.

### Palabras claves

Inteligencia Emocional, Sesgo Endogrupal, Adap-

tación, Educación Emocional, Multiculturalismo, Percepciones Grupales.

### Emotional intelligence in multicultural educational contexts: the mediator role to in-group perception and out-group perception.

### Abstract

The increase of immigrant students in the schools of Andalusia is a phenomenon that is becoming an important reality. New cultural experiences cause psychological adaptation process changes that affect personal and cultural identity, in immigrant and also in native children. In this process there is a very important tendency on the part of individuals from one group to promote, or evaluate positively to the benefit of both the members of his own group (in-group), and others who do not belong to it (out-group). We also believe that emotional intelligence (EI) will be an important predictive variable for the groups' perceptions that correlates with an adequate personal and scholar adjustment. This study has two important goals: (a) to examine the correlation between in-group and out-group perceptions with self-esteem, life satisfaction, anxiety state, anxiety trait, classroom environmental, violence attitudes and academic achievement; (b) to assess whether EI – and its components – predict in-group and out-group perceptions. With a sample of 218 native students from multicultural schools in Cádiz (Andalusia), the results confirm those relations. We can suggest the implementation, in multicultural schools, of educational programmes based on the subcomponents of EI, will improve in-group and out-group perceptions, and through its mediator effect, will improve the self-esteem, life satisfaction, classroom environment and academic achievement among native students, and a reduction of their state and trait anxiety, and their attitudes towards violence.

### Keywords

Emotional Intelligence, In-Group Bias, Adaptation, Emotional Education, Multiculturalism, Groups Perceptions

### Introducción

El progresivo incremento de alumnado inmigrante en las escuelas de Andalucía es una realidad. Nues-

tras escuelas y nuestras aulas son, cada vez más, contextos multiculturales donde convive alumnado con diverso origen cultural. Partiendo de esta nueva situación, el trabajo que aquí presentamos se enmarca en el estudio de las relaciones entre actitudes de aculturación y adaptación socioescolar, así como el estudio del posible papel mediador de la inteligencia emocional.

### Justificación

Los centros escolares representan escenarios de especial relevancia para el contacto cultural y los procesos de aculturación de las nuevas generaciones, ya que nuestras aulas se convierten en contextos multiculturales donde alumnado con diferentes orígenes culturales entran en contacto.

Como en cualquier contexto, cuando alumnado procedente de diversos grupos culturales entran en contactos, se desarrollan procesos de aculturación, es decir, procesos de interacción entre culturas distintas que tiene como resultado cambios en los patrones originales de las mismas. Como señala Horenczyk (1997) son procesos de adaptación mutua que implica una reconstrucción de la cultura de origen por la influencia que la cultura dominante ejerce.

Tradicionalmente, las investigaciones sobre aculturación se han centrado en el estudio de las actitudes de los inmigrantes, si bien, como señala Berry (1997), es en el espacio de acogida donde se produce la adaptación social y psicológica de los individuos cuando cambian de cultura. Esta adaptación depende en gran medida de las actitudes y reacciones de la población de acogida.

Revisando la literatura psicosocial, encontramos dos criterios que suelen ser utilizados en los estudios de aculturación para predecir si las relaciones interculturales serán más o menos fluidas. Estos criterios son Actitudes de Aculturación y Sesgo Endogrupal Interétnico. El primero fue creado por Berry (2006), quien señala que cuando personas de diferentes culturas entran en continuos contactos, desarrollan diferentes puntos de vista sobre cómo desean que se desarrollen los siguientes contactos interculturales. A partir de tales puntos de vista diferencia entre cuatro tipos de actitudes de aculturación (ver figura 1). Dependiendo qué grupo estemos considerando (dominante o no dominante) utiliza diferente nomenclatura (Berry, 2006).



Figura 1. Estrategias de aculturación (Berry, 2006).

Cuando nos centramos en el grupo cultural dominante usamos: *Melting pot*, si desea la asimilación por parte del foráneo; Segregación, cuando desea y exige su separación; Exclusión, cuando impone su marginalización y Multiculturalismo, cuando desea la diversidad cultural y el ajuste mutuo.

El Sesgo endogrupal, o *favoritismo endogrupal*, puede definirse como la tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente a ese grupo (*endogrupo*) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (*exogrupo*), en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones (Turner, Brown y Tajfel, 1979).

Rojas, García y Navas (2003) elaboraron un test para evaluar el "Sesgo Endogrupal Interétnico" (a partir de ahora SEI), índice que se obtendrá precisamente a partir de la diferencia entre las puntuaciones de percepción del endogrupo y del exogrupo. El criterio PERCEPCIÓN DEL ENDOGRUPO refleja la valoración de los comportamientos, actitudes, preferencias o percepciones referidas al propio grupo cultural, mientras que la PERCEPCIÓN DEL EL EXOGRUPO reflejaría la valoración de los comportamientos, actitudes, preferencias o percepciones referidas los otros grupos culturales a los que no se pertenece.

Así, ciertas puntuaciones aparentemente iguales en el criterio sesgo endogrupal interétnico se obtendrán a partir de las diferentes valoraciones en la percepción de ambos. Por ejemplo, una puntuación de 0 se obtendrá cuando coincidan los valores otorgados a la percepción del exogrupo y a la del endogrupo, con independencia del valor asignado a ambos. Pensamos que con independencia de que el favoritismo endogrupal tenga valor por sí mismo, la mayor o menor valoración del endogrupo y/o del exogrupo, puede estar relacionado con diversas va-



riables de adaptación socioescolar del alumnado que cursa sus estudios en aulas multiculturales.

En los trabajos consultados encontramos que los autores del SEI se centran preferentemente en el estudio del criterio de sesgo endogrupal como variable predictora y/o relacionada con las actitudes de aculturación. Nosotros consideramos que contemplar, además del sesgo endogrupal interétnico, la evaluación de la percepción que el grupo de autóctonos tenga sobre su grupo de pertenencia y sobre los otros, aportará más información que usar sólo las actitudes de aculturación como criterio para estudiar la posible relación entre actitudes de aculturación y la adaptación socioescolar.

Motivados por estas dudas, en trabajos anteriores nos propusimos comprobar si los criterios aportados por el SEI y las actitudes de aculturación evalúan lo mismo o no, es decir, si sus medidas son iguales o equivalentes, así como su eficacia diferencial a la hora de discriminar qué criterios de adaptación individual y social muestra relación con tales actitudes.

Como conclusiones de tales investigadores obtuvimos, entre otros resultados, que el SEI y las actitudes de aculturación evalúan conceptos interrelacionados, pero diferentes, y que la información conjunta aportada por los criterios percepción del endogrupo y del exogrupo es lo que nos permite realizar una mejor discriminación sobre la relación entre adaptación socioescolar y actitudes de aculturación. Estos resultados nos han llevado a seleccionar los criterios de percepción endogrupal y exogrupal como variables criterios representativas de las actitudes de aculturación en éste estudio.

Por otro lado, las habilidades pertenecientes a la IE, han demostrado ser un factor relevante en los procesos de ajuste socio-escolar (Guil, Gil-Olarte, 2007; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006, Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). A su vez, hemos encontrado evidencias de la existencia de relaciones entre los diferentes componentes de la IE, medidas con el Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (*MCEIT*) y percepciones endo y exgrupales en una muestra de alumnado autóctono de la provincia de Cádiz (Mestre, Guil, López-Fernández y Picardo, 2009), indicativos de que las personas con índices de IE más elevados, realizan mejores valoraciones de los comportamientos, actitudes, preferencias o percepciones tanto de su propio grupo cultural, como de otros a los que no pertenece.

A partir de tales postulados, en este estudio nos planteamos como objetivo:

1. Examinar las correlaciones entre percepción del endogrupo y percepción del exogrupo y diferentes variables de adaptación (autoestima, satisfacción con la vida, ansiedad estado, ansiedad rasgo, clima social del aula, actitudes hacia la violencia y desarrollo académico) en alumnado autóctono de centros de Educación Secundaria Obligatoria con alumnado inmigrante escolarizado.
2. Evaluar cómo la IE – y cada uno de sus componentes- predice la percepción del endogrupo y del exogrupo de dicho alumnado escolarizado

Todo ello encaminado a obtener evidencias sobre la idoneidad de implementar, en escuelas multiculturales, programas educativos basados en los subcomponentes de la IE para incrementar la tendencia del alumnado autóctono para favorecer, beneficiar o valorar positivamente tanto a los miembros de su propio grupo (endogrupo), como a otros al que no pertenece (exogrupo) en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones.

Podríamos esperar que estos programas provocaran el desarrollo de las variables de adaptación que correlacionan con la percepción del endogrupo y del exogrupo

## Método

### *Participantes y procedimiento*

La muestra original estaba compuesta por un total de 245 alumnos pertenecientes a cinco Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) públicos y privados concertados de la provincia de Cádiz con alumnado inmigrante escolarizado. 218 eran autóctonos y 27 foráneos (12 latinoamericanos, 4 de países miembros de la CEE, 4 del Magreb, 1 de país europeo no perteneciente a la CEE y 6 no indicaron el país de procedencia). Dado el reducido número de foráneos escolarizados en éste nivel de enseñanza en la provincia de Cádiz, decidimos no incluirlos en el estudio, por considerar que los resultados obtenidos carecerían del nivel de representatividad adecuado, y que su inclusión podía alterar los resultados extrapolables en la población de autóctonos.

Una vez excluidos los foráneos de la muestra, ésta quedó constituida por un total de 218 alumnos

autóctonos (104 varones y 114 mujeres) que cursaban 2º, 3º o 4º de ESO, siendo su edad media de 14,5 años (DT= 1,18). La razón por la que seleccionamos alumnado de estos niveles de enseñanza es que nos permite encontrar una mayor heterogeneidad y representatividad antes de que sean separados como alumnado de bachiller, módulos formativos y programas de garantía social.

Con el fin de que los resultados fueran significativos y representativos de la provincia de Cádiz, realizamos un muestreo de tipo incidental, es decir, los centros, y en concreto las aulas donde residían las muestras, fueron elegidas por la mayor presencia de estudiantes inmigrantes con respecto a otros centros y aulas.

Los datos se recogieron en dos sesiones de 120 minutos cada una. El alumnado, en grupos de 25 a 50 personas, fueron completando los cuestionarios seleccionados en el siguiente orden: IE, autoestima, satisfacción general con la vida, ansiedad estado y rasgo, Personalidad, actitudes hacia la violencia, clima del aula, Sesgo endogrupal Interétnico (SEI), Inteligencia verbal y datos demográficos.

El rendimiento académico fue aportado por el profesorado con posterioridad a las sesiones de recogida de datos.

### *Variables e instrumentos*

*Percepciones endogrupales y exogrupales* Test de Sesgo Endogrupal Interétnico (SEI, Rojas, García y Navas 2003). Los índices de fiabilidad obtenidos aplicando el Alpha de Cronbach fueron 0,79 para la percepción del endogrupo; y 0,84 para percepción del exogrupo

*Autoestima*; la Escala de Autoestima Global de Rosenberg (Rosenberg, 1965). El índice de fiabilidad obtenido aplicando el Alpha de Cronbach fue de 0,77.

*Satisfacción con su vida* preguntamos “¿estás satisfecho con tu vida?”. Las posibles respuestas se graduaron desde 1 (nada satisfecho) a 5 (totalmente satisfecho).

*Ansiedad*: adaptación española de Inventario de Ansiedad Estado Rasgo para niños (Seisdedos, 1990). Aplicando el Alpha de Cronbach obtuvimos una fiabilidad de 0,70 para la ansiedad estado y 0,87 para la ansiedad rasgo.

*Clima del aula*: Clima Social en el Centro Escolar (CES; Moos, Moos & Trickett, 2000). La versión española del test ha demostrado buena consistencia, fiabilidad y validez en muestras normales

(fiabilidad test-retest entre 0,72 y 0,90; Fernández-Ballesteros & Sierra, 1982).

*Actitudes hacia la violencia*. Cuestionario de actitudes hacia la violencia: CAHV -8 (Gómez, Navarro y Ruiz, 2005). Aplicando el Alpha de Cronbach obtuvimos una fiabilidad de 0,85.

*Rendimiento académico* fue aportado por el profesorado con posterioridad a las sesiones de recogida de datos.

*Inteligencia Emocional*; Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, Version 2.0; Mayer, Salovey & Caruso, 2002), traducida al español y adaptada a la población española por Extremera y Fernández-Berrocal (Extremera, 2002). Aplicando el Alpha de Cronbach obtuvimos una fiabilidad de 0,80.

*Personalidad* Cuestionario de Personalidad de los Cinco Grandes para niños (BFQ-N) (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998; Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003).. Aplicando el Alpha de Cronbach obtuvimos una fiabilidad para las diferentes escalas que oscilaban entre 0,73 y 0,78.

*Inteligencia Verbal*. Cuestionario de Inteligencia General Factorial (*IGF-5r*; Yuste, 2002). Este cuestionario evaluó la inteligencia verbal, numérica y espacial, así como la Inteligencia General. Para este estudio utilizamos sólo la medida de inteligencia verbal. Aplicando el Alpha de Cronbach obtuvimos una fiabilidad de 0,77.

### **Análisis y resultados**

Para cubrir nuestro primer objetivo realizamos los análisis de correlaciones que aparecen en la figura 2.

La percepción del endogrupo correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con la autoestima, satisfacción con la vida, y con las dimensiones de clima social del aula y, negativa y estadísticamente significativa con la ansiedad estado y rasgo.

La percepción del exogrupo correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones del clima social del aula y el rendimiento académico, y negativa y estadísticamente significativa con las actitudes hacia la violencia.

Para cubrir el segundo objetivo realizamos los modelos de ecuaciones estructurales que aparecen en las figuras 3 y 4.

Se confirma que la IE predice la percepción del endogrupo y del exogrupo en estudiantes nati-

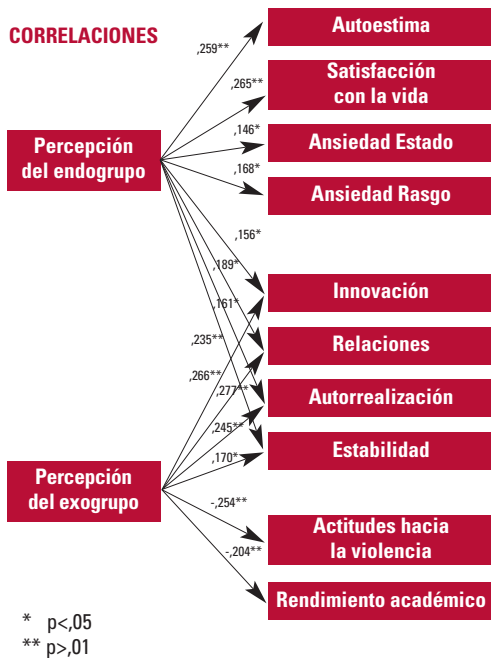


Figura 2. Correlaciones entre percepción endo y exogrupal y autoestima, satisfacción con la vida, ansiedad estado, ansiedad rasgo, clima social del aula, actitudes hacia la violencia y desarrollo académico.

vos de Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Provincia de Cádiz con alumnado inmigrante escolarizado, con independencia del efecto de la personalidad o la inteligencia.

Se confirma que la IE predice la percepción del endogrupo y del exogrupo, con independencia

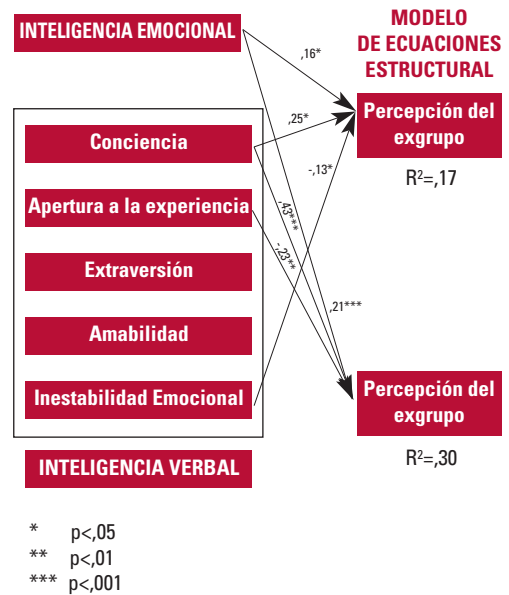


Figura 3. Modelos de ecuaciones estructurales. Variables predictoras: inteligencia emocional, conciencia, apertura a la experiencia, extraversión, amabilidad, inestabilidad emocional e inteligencia verbal. Variables predichas: percepción del endogrupo y percepción del exogrupo.

de la capacidad predictiva de la personalidad o la inteligencia.

Igualmente se confirma que la percepción, uso, comprensión y gestión de emociones predice la percepción del endogrupo y del exogrupo en alumnado nativo de Centros de Educación Secundaria

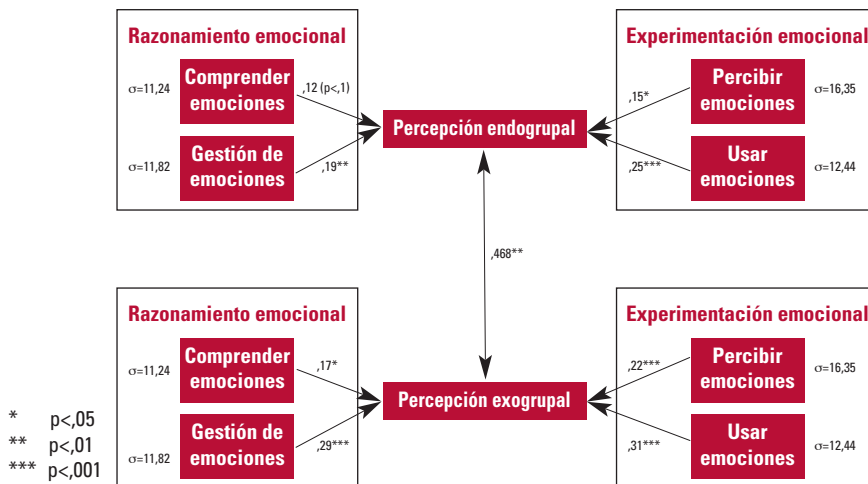


Figura 4. Modelos de ecuaciones estructurales. Variables predictoras: comprender, gestionar, percibir y usar emociones. Variables predichas: percepción del endogrupo y percepción del exogrupo

Obligatoria de la Provincia de Cádiz con alumnado inmigrante escolarizado.

### Conclusiones

En relación a nuestro primer objetivo, si bien los análisis de correlación efectuados no nos informan sobre la unidireccionalidad o bidireccionalidad de las relaciones encontradas, sí que son indicativos de que un incremento de la percepción del alumnado autóctono en relación a su valoración de los comportamientos, actitudes, preferencias o percepciones referidas al propio grupo cultura (percepción del endogrupo) se acompaña de un incremento de su autoestima, su satisfacción por la vida y el clima social del aula, así como de una reducción de su ansiedad estado y rasgo.

En la misma línea, un incremento en la valoración de los comportamientos, actitudes, preferencias o percepciones referidas los otros grupos culturales a los que no se pertenece (percepción del exogrupo) se acompaña de una mejoría del clima social del aula, un incremento del rendimiento académico y una reducción de sus actitudes hacia la violencia.

En relación a nuestro segundo objetivo, los análisis de regresión efectuados nos indican que ambas percepciones son explicadas, en parte, por todos y cada uno de los subcomponentes de la IE con independencia de la inteligencia verbal y la personalidad.

Realizando un ejercicio de razonamiento deductivo, podríamos pensar que la implementación, en escuelas multiculturales, de programas educativos que contribuyeran al desarrollo de todos y cada uno de los subcomponentes de la IE del alumnado autóctono, redundaría en un incremento de sus percepciones endo y exgrupales. Dadas las correlaciones estadísticamente significativas obtenidas entre tales percepciones y los criterios de adaptación evaluados, podríamos hipotetizar que dichos programas contribuirían, igualmente, a la mejoría de los mismos, además de por el posible efecto directo de la IE sobre la adaptación escolar confirmado en otros estudios (Guil, Gil-Olarte, 2007; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006, Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006), por su efecto sobre las percepciones endo y exgrupales, que actuarían como variable mediadoras.

### Notas

Este trabajo ha sido realizado gracias a la subvención del MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN/ PLAN NACIONAL DE I+D CONVOCATORIA DEL 2006-2009. Referencia: SEJ2006-04941/EDUC

### Referencias

- Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaioni Speciali-Firenze.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of acculturation. En D.L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 27-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal, P. (2002): *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1982): Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación de contextos* (pp. 9-49). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia Emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación soioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22).
- Gómez, R., Navarro, T. & Ruiz, J.A. (2005) Construcción de una escala de actitudes hacia la violencia: CAHV-8. En J. Romay, R. A. García & J. E. Real (Comps.), *Psicología social y problemas sociales: Psicología ambiental, co-*

- munitaria y de la educación* (pp. 459-462). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Horenczyk, G. (1997). Immigrants' perceptions of host attitudes and their reconstruction of cultural groups: Comments on "Immigration, acculturation, and adaptation" (by John W. Berry). *Applied Psychology: An International Review*, 46, 34-38
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. M., Guil, R., López Fernández, C. y Picardo, J. M. (2009). Inteligencia emocional y percepción endogrupal/exogrupal en función de las estrategias de aculturación de una muestra de estudiantes de la Provincia de Cádiz. En P. Fernández-Berroca (coord.) *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (313-318). Santander. Fundación Marcelino Botín.
- Moos, R.H.; Moos, B.S. & Trickett E.J. (2000). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seisdedos, N. (1990). STAIC, Cuestionario de Autoevaluación. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Turner, J.C., Brown, R.J. & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in in-group favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- Rojas, A.J., García, M.C. & Navas, M. (2003). Test de Sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y evidencias de validez. *Psicothema*, 15, (1),101-108.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Yuste, C. (2002). *Inteligencia general factorial-revisada 5 (IGF-r 5)*. Madrid: EOS.



## Estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos

Vicente Hernández Franco

Laura Bermejo Toro

María Prieto Ursúa

*Universidad Pontificia Comillas (ICAI-ICADE)*

### Resumen

En la actualidad los profesores se enfrentan con frecuencia a distintos tipos de conflictos en su actividad profesional. Algunas de las situaciones que identifican como más estresantes son aquellas en que los alumnos presentan problemas en su conducta social en las aulas.

Este trabajo pretende analizar cuáles son las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesores para hacer frente a los problemas de la conducta social de los alumnos. Concretamente, nos vamos a centrar en estudiar las estrategias de afrontamiento de carácter conductual. Presentamos para ello los estudios de validación de la *“Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”*

En conclusión, como resultado de los análisis realizados encontramos una estructura factorial clara que nos permite identificar diez factores de primer orden conceptualmente plausibles. Los resultados del análisis factorial de segundo orden ponen de manifiesto que los profesores estructuran sus respuestas ante los problemas en la conducta social de los alumnos en torno a tres estilos o estrategias de afrontamiento conductual que presentan una clara interpretación sustantiva tanto en el marco de la teoría cognitivo social como de la teoría de la inteligencia emocional que hemos denominado: *afrontamiento proactivo, afrontamiento reactivo y afrontamiento emocional*.

### Palabras clave

Bienestar Docente, Estilos Docentes, Problemas de Conducta, Afrontamiento Docente Proactivo, Afrontamiento Docente Reactivo y Afrontamiento Docente Emocional.

### Behavioral coping strategies of teachers in relation to students' social behaviour problems.

### Abstract

At present, teachers are often confronted with different types of conflicts in their professional activity. Some of the situations identified as most stressful were those where students have problems in their social behaviour. These problems range from lack of attention or involvement in tasks to serious defiant conduct or aggressions.

This study attempts to analyze the coping strategies employed by teachers to address the problems of students' social behaviour. Specifically, we focus on studying the coping strategies of behavioural character. We present the studies of validation from the *“Scale of teachers behavioural coping with problems in students' social behaviour”*.

In conclusion, as a result of the analysis performed there is a clear factorial structure that allows us to identify ten conceptually plausible factors of first order. The results of the second order factor analysis show that teachers structure their response to students' social behaviour problems in three styles or strategies with a clear substantive interpretation in the framework of social cognitive theory as the theory of emotional intelligence which we have called: *“proactive coping”, “reactive coping” and “emotional coping”*

### Keywords

Teacher Wellbeing, Teaching Styles, Students' Behaviour Problems; Teachers' Proactive Coping, Teachers' Reactive Coping; Teachers' Emotional Coping

### Introducción

En la actualidad los profesores se enfrentan con frecuencia a situaciones retadoras. Algunas de las situaciones que identifican como más estresantes son aquellas en que los alumnos presentan problemas de conducta. Dichos problemas pueden variar desde falta de atención o participación en las tareas hasta conductas negativistas graves o incluso agresiones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Flores y Fernández-Castro, 2004; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Kyriacou 2001; Manassero et al., 2000; Marqués, Lima y Lopes, 2005; Moriana y Herruzo, 2004; Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Van der Doef y Maes, 2002);

Por otra parte los docentes encuentran escasos los recursos de distinta índole de que disponen para hacer frente a este tipo de situaciones conflictivas en su trabajo (Guerrero, y Rubio, J, 2008; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villarde-

francos y Ponte, 2008). Manifiestan haber recibido además escasa formación o formación inadecuada en este sentido, de forma que suele aparecer una percepción de falta de recursos y de apoyo e incluso sentimientos de indefensión cuando han de enfrentarse a problemas de conducta de los alumnos, sobre todo cuando estos son especialmente serios, situaciones conflictivas que pueden afectar a su salud emocional y terminar de burnout profesional (Marqués, Lima y Lopes, 2005; Van der Doef y Maes, 2002; Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo y Martos-Méndez, 2008; Salanova y Schaufeli, 2008; Salanova, y Llorens, 2008; Shen, 2009).

Este trabajo pretende analizar cuáles son las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesores para hacer frente a los problemas de la conducta social de los alumnos. Concretamente, nos vamos a centrar en estudiar las estrategias de afrontamiento de carácter conductual. Presentamos para ello los estudios de validación de la *“Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”*. Se trata de explorar los principales comportamientos que suelen llevar a cabo los profesores a la hora de enfrentarse a las conductas retadoras de los alumnos con el propósito de formular una propuesta teórica de como dichos comportamientos pueden sistematizarse en un conjunto de estrategias de afrontamiento conductual de carácter más global. Todo ello con la finalidad última de orientar el diseño de los procesos de formación inicial y continua de los docentes de manera que les resulten más eficientes para hacerse cargo de los problemas de comportamiento que pueden presentar los estudiantes.

## Método

### Muestra

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilística de 385 profesores de la Comunidad de Madrid (España), de los cuales el 28,9% son hombres y el 71,1% mujeres. La edad media de los profesores de la muestra es de 40,33 años ( $s=10,8$ ) y presentan una media de 14,9 años de experiencia docente ( $s=11,35$ ). El 80% de la muestra respondiente trabaja en Centros Privados y Concertados y el 20% en Centros de titularidad Pública.

Por lo que se refiere a los niveles educativos, el 56% ( $N=215$ ) son profesores de Educación Infantil o Primaria y el 44% ( $N=168$ ) desarrollan su

actividad profesional en las etapas de ESO, Bachillerato o Formación Profesional.

### Instrumentos

La recogida de datos se efectuó a través de cuestionarios y autoinformes. El instrumento elaborado y validado para esta investigación fue la *“Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”* y un cuestionario “ad hoc” para recoger información sobre diferentes variables de control. El cuestionario presenta una situación estimuladora, que describe la conducta de un alumno “conflictivo” en los siguientes términos: que llega tarde a clase, que no trae sus materiales ni las tareas terminadas, que se pone a hacer comentarios provocadores y que no presta atención durante la explicación del profesor. A continuación, se pide a los profesores respondientes que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de frases que representan diferentes estrategias conductuales con las que se puede afrontar la situación estimuladora propuesta.

La *“Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”* nos ofrece cuarenta opciones de afrontamiento cognitivo que se han elaborado a partir de una adaptación de la versión en inglés de algunos ítems de la escala Brief COPE (Carver, Scheier, y Weintraub, 1989; Carver, 1997) completada con nuevos ítems diseñados “ad hoc” en congruencia con el modelo teórico postulado para nuestra investigación sobre estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos. La escala de respuesta de este instrumento evalúa la frecuencia de uso de cada estrategia y presenta seis alternativas, desde 1 (*Nada*) a 6 (*Mucho*).

### Procedimiento

Sobre la base de los objetivos que pretendemos estudiar, nuestra metodología es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio ex-post-facto. Desde la perspectiva del tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestro estudio responde a una estrategia de tipo transversal o trans-seccional en la que empleamos dos cohortes con grupos de sujetos distintos (Maestros de Educación Infantil y Primaria y profesores de las etapas de ESO, Bachillerato o Formación Profesional).

Durante el curso 2007-2008 se envió a la atención del director de los Centros de la muestra



invitada un correo electrónico con una carta de presentación y un tríptico del proyecto para darles a conocer la investigación y solicitar su colaboración. En algunos Centros, un miembro del equipo investigador fue invitado a exponer brevemente al claustro los objetivos del estudio para facilitarles el cuestionario y motivarles a su participación.

Para el análisis de los datos realizamos un análisis factorial exploratorio de primer orden y de segundo orden. Buscamos con estas técnicas multivariantes comprobar la existencia empírica de las posibles dimensiones que configuran estructuralmente las “Estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos”. Dimensiones que puedan ser interpretadas desde un marco teórico cognitivo-social que nos permita establecer un modelo estructural de las relaciones entre las mismas que pueda ser verificado en futuros trabajos mediante procedimientos de análisis factorial confirmatorio.

Todos los participantes en esta investigación y la información obtenida han sido tratados de acuerdo con los principios éticos para la investigación científica. Los análisis estadísticos se han realizado principalmente con el programa SPSS 15.0.

## RESULTADOS

**Hipótesis.-** *Las estrategias de afrontamiento conductual de los profesores ante los problemas en la conducta social de los alumnos se estructuran en un conjunto de dimensiones teóricamente plausibles.*

La KMO (.818) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 3943,268$ ; g.l.= 780; N= 327;

$p < 0,001$ ) nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativas entre los indicadores y de la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial.

Los resultados del análisis factorial (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) al que se someten las respuestas de la “Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”, arroja la existencia de una estructura factorial clara. Como podemos apreciar en la Tabla 1 los indicadores se encuentran agrupados en diez factores y siempre con pesos que podemos estimar como significativos al presentar casi todos ellos valores entorno o por encima de 0.50 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Como se aprecia en la Tabla 1, en el Factor 1 saturan siete indicadores, todos ellos se refieren a expresión de opiniones, petición de cambios de conducta y defensa de derechos con una actitud de respeto. Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias cognitivas representadas en este factor como “AFRONTAMIENTO ASERTIVO”. Este factor explica el 14% de la varianza y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,775).

Asimismo, podemos destacar que si consideramos la media obtenida en cada uno de los ítems, como se aprecia en la Tabla 1, han sido las estrategias pertenecientes al Factor 1, las que obtienen una puntuación media más elevada, en su mayoría por encima de 4 (siendo la puntuación mínima 1 y la máxima 6). Estos datos nos ponen de manifiesto que

**Tabla 1. Saturaciones factoriales de los elementos de la “Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos”**

Factor	Ítems	Media	Desv.	Pesos	% Varianza Alpha de Cronbach
“AFRONTAMIENTO ASERTIVO”	25. Pido firmemente y con respeto a la/s persona/s implicada/s en la situación que cambie/n su conducta.	4,52	1,221	,762	13,992% $\alpha = ,775$
	18. Expreso mi molestia, enfado o desagrado (a la/s persona/s implicada/s en la situación), con firmeza, tranquilidad y respeto.	4,30	1,222	,711	
	5. Defiendo mis derechos firmemente y con respeto.	4,12	1,323	,683	
	34. Expreso mi opinión acerca de esta situación, con seguridad y respeto a la/s persona/s implicada/s.	4,57	1,088	,680	
	1. Emprendo una acción para intentar mejorar la situación.	4,87	0,961	,546	
	40. Negocio una solución razonable con la/s persona/s implicada/s en esta situación.	4,55	1,174	,532	
	27. Exijo taxativamente que se respeten mis derechos.	2,92	1,461	,491	

(continúa en página 418) >

"AFRONTAMIENTO PASIVO"	35. Evito pedir un favor o ayuda por si molesto a los demás.	2,38	1,314	,730	7,127% $\alpha=,752$
	33. Prefiero ocultar mis sentimientos con respecto a esta situación antes que expresar mi malestar.	2,12	1,119	,688	
	39. Evito poner de manifiesto mi dificultad para manejar la situación por miedo a parecer incompetente.	2,12	1,187	,649	
	32. Dejo de intentar afrontar esta situación.	1,62	,892	,640	
	31. Sugiero tímidamente a la/s persona/s envueltas en la situación que cambie/n su comportamiento.	2,32	1,220	,574	
	9. Soy incapaz de reconocer ante los demás mis errores y/o dificultades con respecto a esta situación.	1,89	1,112	,465	
	6. Me reservo mi punto de vista sobre la situación o lo expreso tímidamente.	2,11	1,081	,453	
"BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL"	4. Intento conseguir consejo o ayuda de otras personas sobre qué hacer.	4,29	1,248	,814	4,943% $\alpha=,750$
	3. Admito ante otro/s profesor/es y/o supervisor/es mi dificultad para hacer frente a esta situación.	3,56	1,387	,768	
	12. Pido ayuda a quien pueda hacer algo para resolver esta situación.	4,19	1,276	,706	
	20. Intento conseguir apoyo emocional de otras personas	3,84	1,371	,549	
"AFRONTAMIENTO AGRESIVO"	37. Manifiesto mi molestia, enfado o desagrado con esta situación, gritando y/o con gestos malhumorados.	2,09	1,122	,776	4,943% $\alpha=,698$
	38. Trato de imponer mi punto de vista sobre la situación.	2,69	1,374	,671	
	15. Exijo autoritariamente a la persona/s implicada/s en la situación que cambie/n su conducta.	2,83	1,428	,649	
	30. Trato de imponer mis deseos.	2,03	1,024	,482	
"PLANIFICACIÓN RESPETUOSA"	13. Doy prioridad a los intereses de las otras personas implicadas en la situación.	3,85	1,330	,779	3,536% $\alpha=,628$
	11. Hago una lista de prioridades y me centro primero en lo más importante.	3,68	1,432	,535	
	19. Busco la información necesaria para comprender mejor la situación.	4,54	1,371	,518	
	36. Además de afrontar esa situación, llevo a cabo otras actuaciones para prevenir dificultades futuras.	4,35	1,162	,440	
"IRREFLEXIVO"	26. Sigo con lo que estaba haciendo como si esto no hubiera sucedido.	1,98	1,215	,730	3,494% $\alpha=,554$
	16. Cuando me enfrente a este problema, hago lo primero que se me pasa por la cabeza para solucionarlo.	2,02	1,065	,559	
"PERSONALIZACIÓN"	28. Hago un esfuerzo adicional para tratar de mejorar la situación (por ej.: me llevo trabajo a casa o le doy vueltas fuera del trabajo, me quedo más tiempo en el trabajo, etc.).	3,99	1,495	,383	3,306% $\alpha=,490$
	24. Me cuesta decir que "no" si me hacen una petición en relación con esta situación.	2,81	1,307	,621	
	23. Expreso mis sentimientos negativos.	3,11	1,364	,593	
	22. Cedo ante los deseos o intereses del alumno/s.	1,93	1,057	,503	
	17. Trato de evitar situaciones o personas relacionadas con el problema.	2,27	1,234	,423	
"EVASIÓN"	10. Me niego con buenas maneras si me piden que haga algo que no quiero hacer relacionado con esta situación.	2,55	1,407	,637	3,045% $\alpha=,408$
	29. Digo que no de mal humor si me piden algo que no quiero hacer	1,88	,992	,607	
	21. Consumo alcohol, tabaco u otras drogas para ayudarme a superarlo.	1,16	,553	,564	
	8. Exijo a otros que hagan algo para resolver esta situación.	2,00	1,130	,675	
"DISTRACCIÓN"	2. Trato de hacer algo que me ayude a relajarme	3,27	1,454	,771	2,579% $\alpha=,439$
	14. En mi tiempo libre hago ejercicio físico o practico algún deporte para aliviar la tensión que me produce esta situación.	2,63	1,626	,403	
	7. Me vuelco en otras actividades para apartar esta situación de mi mente.	2,19	1,183	,399	

las estrategias conductuales de carácter más asertivo son las que con mayor frecuencia emplean los profesores para afrontar las situaciones problemáticas en relación con la conducta social de los alumnos.

El Factor 2 incluye siete ítems cuyo contenido alude en su mayoría a la dificultad para expresar sentimientos u opiniones o solicitudes de cambio o de ayuda, así como el abandono de los intentos de afrontar esa situación. Por lo que podríamos denominar este factor como “*ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO PASIVO*”. Este factor explica el 12,58% de la varianza total y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,752).

En el Factor 3 saturan cuatro indicadores, referidos al reconocimiento de la dificultad para hacer frente a la situación y a la solicitud de apoyo de otras personas para afrontarla. Por ello, se puede conceptualizar este factor como “*BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL*”. Este factor explica el 7,13% de la varianza y presenta una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,75).

El Factor 4 incluye cuatro indicadores cuyo contenido conlleva en todos los casos un proceso de expresión hostil de sentimientos u opiniones así como exigencias autoritarias a las personas implicadas en la situación. De este modo, podemos conceptualizar este factor como “*AFRONTAMIENTO AGRESIVO*”. Este factor explica el 4,94% de la varianza y presenta una consistencia interna Alpha de Cronbach = 0,698.

En el Factor 5 saturan cuatro indicadores relativos a estrategias de recogida de información en torno a la situación y la consiguiente valoración de prioridades y acciones teniendo en cuenta los intereses de las otras personas implicadas. Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias conductuales representadas en este factor como “*PLANIFICACIÓN RESPETUOSA*”. Este factor explica el 3,56% de la varianza y presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,628).

En el sexto factor saturan tan solo dos ítems que implican continuar con lo que se estaba haciendo como si nada hubiera sucedido o poner en marcha la primera solución que al profesor se le pasa por la cabeza. Este factor puede conceptualizarse como “*AFRONTAMIENTO IRREFLEXIVO*”. Este factor explica el 3,5% de la varianza y presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,554).

En el Factor 7 saturan cinco ítems relacionados fundamentalmente con la dificultad de negarse

a una petición y la realización de esfuerzos personales adicionales para tratar de enmendar el problema. Por ello, este factor puede denominarse “*PERSO-NALIZACIÓN DEL PROBLEMA*”. Este factor explica el 3,306% de la varianza y presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,490)

En el Factor 8 saturan tres ítems que implican negarse ante las peticiones que se le realicen al profesor en esa situación y la tendencia al consumo de tóxicos para tratar de superar el problema. Por lo que este factor puede denominarse como estrategia de “*EVASIÓN DEL PROBLEMA*”. Este factor explica el 3,045% de la varianza y presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,408).

El Factor 9 incluye un solo ítem “Exijo a otros que hagan algo para resolver esta situación” y puede denominarse como estrategia de afrontamiento mediante el “*RECURSO A UNA FIGURA EXTERNA*”. Este factor explica el 2,904% de la varianza.

Por último, en el Factor 10 saturan tres ítems relacionados con la puesta en práctica de estrategias que puedan ayudar distraerse para aliviar la tensión que implica la situación (relajación respiración, ejercicio físico, deportes, etc.). Por ello, puede denominarse “*ALIVIO DE LA TENSIÓN*”. Este factor explica el 2,58% de la varianza y presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,439).

Un factor se considera bien definido cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978), como efectivamente sucede en ocho de los factores resultantes de nuestro estudio. Los pesos o cargas de los indicadores que definen el factor son y se interpretan como los “coeficientes de correlación” de cada indicador con cada factor. Los pesos indican lo que cada indicador tiene en común con todo lo que es común a todos los indicadores y se pueden interpretar de una manera semejante a la correlación ítem-total, aunque las magnitudes como sucede en nuestro caso suelen ser mayores.

Las subescalas que conforman los indicadores de los factores encontrados presentan unos índices de coherencia interna que podemos considerar suficientemente satisfactorios aún teniendo en cuenta el reducido número de indicadores resultantes en algunos de los factores obtenidos (Morales, 2000). Es decir, los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en los factores resultantes de nuestro estudio. El total de la varianza explicada por los diez facto-

res extraídos es del 57,51 % y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es igual a 0.831.

Si consideramos ahora cada uno de los diez constructos resultantes del análisis factorial exploratorio como una escala aditiva, tomando como puntuaciones de los sujetos en cada factor, la suma de las puntuaciones directas de los indicadores que lo componen (Hair, et al., 1999: 105) y teniendo en cuenta que todos los ítems son indicadores de las diferentes estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos, cabe esperar que se encuentren relacionados entre sí. Desde esta presunción, comprobamos que efectivamente existe una intercorrelación significativa entre los diez factores resultantes, por lo que procede realizar un nuevo análisis factorial a fin de verificar la existencia de factores de segundo orden, que nos permitan una mejor comprensión de estrategias de afrontamiento conductual del profesorado frente a los problemas en la conducta social de los alumnos.

Los resultados del análisis factorial de segundo orden se agrupan en tres factores. El primer factor de segundo orden viene representado por los constructos de: F4-*Afrontamiento Agresivo*, F9-*Recurso a una figura externa*, F8-*Evasión* y F6-*Estrategia irreflexiva*. A este constructo resultante podríamos denominarlo conceptualmente como “*AFRONTAMIENTO REACTIVO*”. El segundo factor de segundo orden viene definido por los factores de primer orden: F5-*Planificación respetuosa*, F1-*Afrontamiento asertivo* y F3-*Búsqueda de apoyo social*. Por lo que podríamos conceptualizar las estrategias conductuales representadas en este nuevo constructo resultante como de “*AFRONTAMIENTO PROACTIVO*”. Y el tercer factor de segundo orden incluye los factores F2-*Afrontamiento pasivo*, F10-*Alivio de la tensión* y F7- *Personalización del problema*, por lo que podría denominarse “*AFRONTAMIENTO EMOCIONAL*”

### Conclusiones

Como resultado de los análisis realizados podemos afirmar que el análisis factorial exploratorio de la “*Escala de afrontamiento conductual docente ante problemas en la conducta social de los alumnos*” arroja una estructura factorial que nos permite identificar diez factores conceptualmente plausibles que hemos denominado: *Afrontamiento asertivo*, *Afrontamiento*

*pasivo*, *Búsqueda de apoyo social*, *Afrontamiento Agresivo*, *Estimar prioridades*, *Estrategia irreflexiva*, *Asunción personal del problema*, *Evasión*, *Delegar autoritariamente* y *Alivio de la tensión*. Asimismo, estos diez factores pueden sintetizarse en tres grandes estrategias para el afrontamiento conductual docente ante los problemas en la conducta social de los alumnos que podríamos denominar conceptualmente como: *afrontamiento docente proactivo*, *afrontamiento docente reactivo* y *afrontamiento docente emocional*.

De este modo, en futuras investigaciones, será interesante estudiar si estas estrategias de afrontamiento conductual más empleadas por los profesores efectivamente les resultan eficaces para manejar la conducta de los alumnos y si se relacionan positivamente con su bienestar psicológico en el trabajo.

Finalmente queremos destacar la importancia que los datos de este estudio pueden aportar para el diseño de los procesos de formación inicial y continua de los docentes. Nuestros trabajos apuntan la conveniencia que tanto en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Infantil y Educación Primaria, como en el Master de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato, como en los programas de evaluación del desempeño profesional dirigido a profesionales ya en ejercicio, se ofrezcan programas de entrenamiento y asesoramiento personal que contribuyan a facilitar a los docentes la adquisición de aquellas estrategias de afrontamiento tanto cognitivas como conductuales que la literatura científica viene mostrando que tienen un mayor efecto en la percepción de autoeficacia de los docentes, con la reducción de síntomas de estrés y con la mejora de su salud laboral.

### Referencias

- Carver, C.S. (1997) You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioural Medicine*, 4 (1), 92-100.
- Carver, C.S., Scheier, M. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically-based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 375-390.
- Fernández Berrrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2003). Emoción y formación. En E.G. Fernández-Abascal et al., *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Vol. I (pp. 477-497).

- Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de "Burnout" en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hair, J. R., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Kim, J. O., y Mueller, C. W. (1978). *Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills: Sage.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Manassero, M. A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-195.
- Marques, A., Lima, M. L. y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. 2ª ed. revisada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (2), 259-270.
- Pozo-Muñoz, C., Salvador-Ferrer, C., Alonso-Morillejo, E. y Martos-Méndez, M. J. (2008). Social support, burnout and well-being in teaching professionals. Contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 127-141.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estado del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (1), 116-131.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary schools teachers. *Stress and Health*, 25, 129-138.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work *versus* general quality of work assessment: A comparison of the validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, stress and coping*, 15(4), 327-344.



## El sentido del humor en el aula: reír y aprender en un ambiente positivo

Cristina Liébana Aragón  
Begoña García Larrauri  
Valle Flores Lucas  
*Universidad de Valladolid*

### Resumen

El sentido del humor es una herramienta fundamental para resolver conflictos y mejorar las interacciones sociales. Diversas investigaciones ponen de manifiesto sus efectos positivos en la salud física y mental, la cognición, etc.

### Objetivos

Nuestra investigación pretende analizar los efectos en las relaciones interpersonales, el aprendizaje del alumnado y clima de aula al aplicar un programa de intervención educativa basado en el sentido del humor.

### Método

Diseñamos un programa de intervención basado en el humor desarrollando un conjunto de actividades integradas en el currículo escolar. Participaron dos grupos-aula, control y experimental, de tercero de primaria. Participaron 44 niños y niñas de 8 a 10 años. Se aplicó un diseño pretest-postest, en el que se realizó una evaluación pretest de las siguientes variables dependientes: estado de ánimo y ansiedad; aprendizaje y rendimiento; motivación e interés en las actividades escolares; autoestima; relaciones socio-afectivas; disfrute y diversión con las tareas escolares. Posteriormente aplicamos durante cuatro meses el programa de intervención en el grupo experimental. Finalmente realizamos en ambos grupos una evaluación postest de las variables, antes señaladas, para comprobar los efectos del programa.

### Resultados

Los resultados indican una mejoría significativa en el grupo experimental en varias de variables evaluadas. Sin embargo, no parece que se produzcan efectos ni positivos ni negativos en otras variables.

### Sense of humo in classroom: laughing and learning in a positive context

### Abstract

A sense of humour is an essential tool for resolving conflicts and improving social interaction. Several studies show its positive effects on physical and mental health, cognition, and so on.

### Objectives

Our research aims to analyze the effects on students' social relations, learning and classroom atmosphere after implementation of an educational intervention programme based on a sense of humour.

### Method

We designed an intervention programme based on humour to develop a set of activities integrated in the school curriculum. In this study, two classroom groups of third primary grade were involved (44 children aged 8 to 10 years old): one control group and one experimental group. We performed a pre-test/post-test design; our pre-test assessment included the following dependent variables: mood and anxiety, learning and school performance, motivation and interest in school activities and subjects, self-esteem, socio-emotional relationships in the classroom, enjoyment and fun with homework. The programme of educational intervention was applied during four months in the experimental group. Finally, a post-test assessment of the dependent variables was carried out in both groups in order to check the programme's effects.

### Results

The results show a significant improvement in the experimental group of some of the dependent variables evaluated. However, it seems unlikely that any other dependent variables will be affected either negatively or positively by the programme.

### Introducción

El sentido del humor es una buena herramienta para afrontar los problemas en general, y en particular los propios del ámbito educativo. La utilización del humor en la enseñanza resulta eficaz para minimizar el estrés, mejorar las relaciones entre los estudiantes, incrementar la motivación y mejorar el aprendizaje (Zillman y Bryant, 1983).

Un profesor/a con sentido del humor aparece a los ojos del alumnado como una persona más humana, más cercana y menos rígida. El humor es un recurso pedagógico muy útil. Una de sus virtudes radica en las positivas relaciones sociales que per-

mite generar entre el profesorado y el alumnado, mejorando de esta forma el clima del aula y favoreciendo el aprendizaje.

El humor es un elemento de gran riqueza pedagógica, ya que permite ilustrar mejor los contenidos, presentar los temas de una manera más amena, debido al uso de anécdotas, chistes, o ilustraciones (Zillman, Williams, Bryant, Boynton y Wolf, 1980). Se ha sugerido que la utilización del humor en el aula ayuda a reducir estrés y aburrimiento; mejora las relaciones profesor-alumno; hace divertido el aprendizaje; estimula la atención y el interés hacia los contenidos; aumenta la comprensión y retención de la información; mejora el rendimiento; promueve la creatividad, etc. (Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985).

Uno de los principales retos en este sentido es cómo integrar el humor en el aula, sin perder de vista los objetivos y contenidos curriculares. En este sentido, García-Larrauri (2009) propone la *Rueda del Humor*. Con este término, la autora se refiere, metafóricamente, a tres bloques o sectores de actividad en los que se pueden organizar los recursos, ideas y actividades para aplicar el SH en el aula.

**SECTOR I. Activar el cerebro social.** La propuesta de actividades dentro de este sector pretende crear un clima que acepte y favorezca el humor y la alegría, así como mejorar las relaciones interpersonales en el grupo.

**SECTOR II. Reír y aprender: unir diversión y trabajo.** Se ha de unir en la medida de lo posible diversión y aprendizaje. El trabajo ha de realizarse compaginando la exigencia y el esfuerzo con un ambiente lúdico y distendido, la seriedad con el clima festivo, todo ello en un ambiente optimista y positivo que invite al alumnado a participar y disfrutar del aprendizaje.

**SECTOR III. Favorecer el pensamiento optimista y resiliente en el alumnado.** En este sector se persigue fomentar el optimismo y aprender a tener control sobre la conducta. Favorecer una actitud mental positiva en el alumnado supone que los estudiantes consigan: conocer sus capacidades y limitaciones, analizar las causas de los errores de forma realista, aprender de los errores...

El objetivo de esta investigación es evaluar los efectos de la aplicación positiva de la risa y el buen humor como metodología de trabajo en el aula, a través del desarrollo de un programa de interven-

ción que incluye un conjunto de actividades integradas en el currículo escolar.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra estuvo formada por 44 sujetos (19 niños y 25 niñas) de 8 a 10 años, distribuidos en 2 grupos y pertenecientes a centros escolares diferentes. De la muestra total, a 21 niños/as se les asignó al grupo experimental y los otros 23, pertenecientes a otro centro, formaron el grupo control.

### Instrumentos

- Escala de satisfacción con el grupo escolar (Garaigordobil, 2007).
- Cuestionarios elaborados ad hoc.
  - H.C.RR (Humor Compartido y Relaciones en el aula). Con este cuestionario pretendemos medir los niveles de *humor, confianza, relaciones e interacciones que se producen en el aula*.
  - ¿Cómo vemos a nuestra profe? Esta prueba sirve para evaluar el *nivel de satisfacción con la profesora*. Consta de dos partes: cualitativa y cuantitativa.
- Pruebas, exámenes y actividades. En este bloque se encuadran todas las actividades que sirven para evaluar el *aprendizaje y rendimiento* de los alumnos/as.

### Procedimiento

En primer lugar, realizamos la **evaluación pretest** en el grupo experimental y en el grupo control. Los instrumentos fueron aplicados de forma colectiva durante cinco sesiones de 30 minutos cada una.

Hecha la evaluación pretest, se comenzó con la **intervención específica** en el grupo experimental. Durante cuatro meses se desarrollaron un conjunto de actividades plenamente integradas en el currículo escolar. Estas actividades están organizadas en tres bloques (directamente relacionadas con los tres sectores de la *Rueda del Humor* de García-Larrauri anteriormente mencionada) que describimos a continuación (ver Figura 1):

Bloque I: “Bienvenidos y Bienidos”: *actividades para comenzar y terminar el día con una sonrisa*.

En este bloque se encuadran un conjunto de propuestas cuyo propósito es iniciar y finalizar la jornada escolar con una sonrisa. Son actividades breves y dinámicas que intentan sacar el lado divertido y agradable de la vida y de los componen-



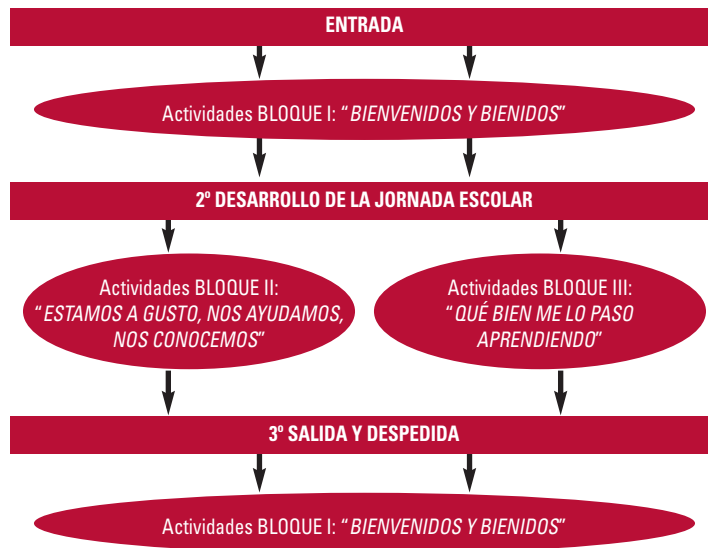


Figura 1. Planificación de la jornada escolar (Liébana Aragón, 2009).

tes del grupo. Pretendemos crear una disposición positiva hacia el aprendizaje y el trabajo en el aula, y promover que los niños/as vean la clase como un lugar no solo de aprendizaje sino de diversión, afecto y compañerismo.

Bloque II: “Estamos a gusto, nos ayudamos, nos conocemos”: *actividades para llevarnos bien, colaborar y conocernos mejor.*

Este bloque de propuestas tienen como fin favorecer el conocimiento entre los compañeros/as y crear de un clima que mejore las relaciones afectivas positivas y la cooperación y, por ende, el aprendizaje, el trabajo en el aula y fuera de ella, la motivación y el interés hacia las tareas.

Bloque III: “Que bien me lo paso aprendiendo”: *actividades para trabajar, disfrutar y reír mientras aprendemos.*

Las propuestas de este bloque buscan disfrutar y divertirse mientras se aprende. Planteamos actividades dinámicas, divertidas e incluso disparatadas que hagan a los niños/as disfrutar y reír mientras trabajan y aprenden.

El desarrollo de estos tres bloques de actividades se ha hecho siguiendo la siguiente estructura de la jornada escolar.

Finalmente se realizó una **evaluación postest**, llevada a cabo una vez concluida la intervención. Con ella se pretende valorar la influencia de la misma, en las variables descritas, respecto a la situación inicial.

Para el análisis y el tratamiento de los datos

hemos utilizado en programa estadístico SPSS en su versión 15 para Windows. Hemos utilizado pruebas no paramétricas para el análisis estadístico; en concreto: la prueba U de Mann-Whitney, para comprobar si existían diferencias entre ambos grupos de participantes en el pretest y en el postest, y la prueba W de Wilcoxon para muestras relacionadas para analizar las posibles diferencias significativas intrasujetos entre el pretest y el postest.

## Resultados

Por su significatividad, mostramos los resultados del análisis intragrupo (experimental), con el fin de determinar los cambios en las variables mencionadas.

Encontramos diferencias significativas en la variable *rendimiento en lengua* ( $W=-4,016$ ) ( $p=,000$ ), *rendimiento en matemáticas* ( $W=-2,112$ )

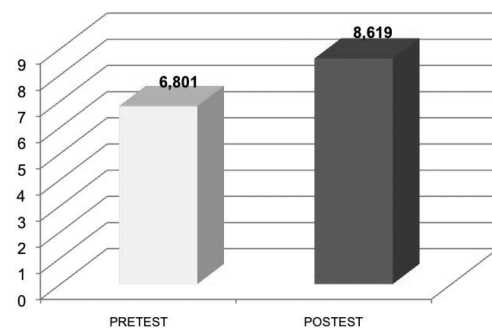


Figura 2. Lengua.

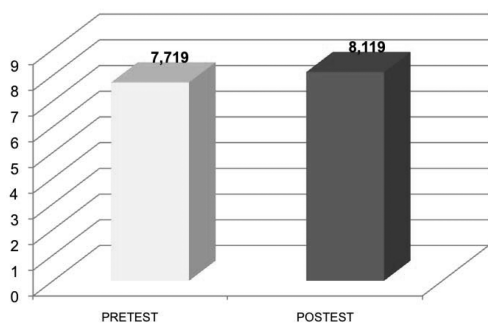


Figura 3. Matemáticas.

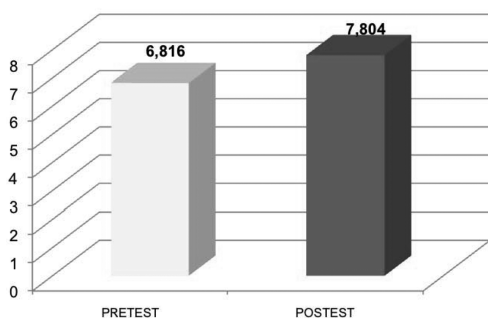


Figura 4. Conocimiento.

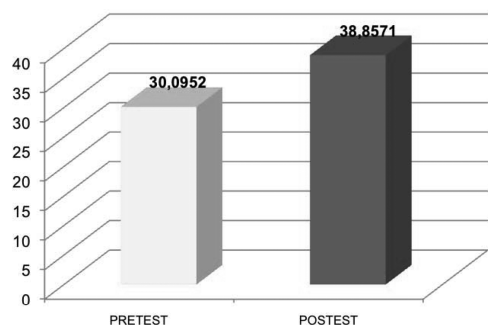


Figura 5. Humor compartido y relaciones en el aula.

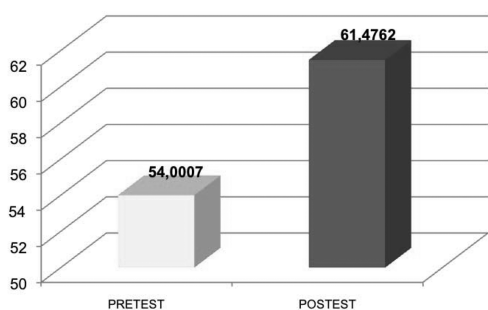


Figura 6. Satisfacción con el grupo.

( $p=,035$ ) y *rendimiento en conocimiento del medio* ( $W=-3,722$ )( $p=,000$ ), produciéndose una mejora en las calificaciones globales de dichas áreas (ver figuras 2, 3 y 4).

Se observan diferencias significativas en la variable *humor compartido y relaciones en el aula* ( $W=-3,926$ )( $p=,000$ ), siendo más altas las puntuaciones en el postest (ver figura 5).

Por último, se encuentran diferencias significativas en la variable *satisfacción con el grupo* ( $W=-2,748$ )( $p=,006$ ) siendo mayor en la fase postest (ver figura 6).

La información de carácter cualitativo proporcionada por las preguntas abiertas viene a confirmar estos resultados. Las respuestas espontáneas de los niños/as a preguntas como: *de todas las actividades que haces en clase, ¿qué es lo que más te gusta?; escribe tres aspectos que te gustan y tres que no te gustan de tu profesora o ¿Cómo ha sido el curso?* nos proporcionan evidencia de la satisfacción de alumnado con la maestra y con el grupo, así como del disfrute y diversión con actividades propuestas y la conciencia que ellos mismos tienen de haber aprendido y disfrutado a lo largo del curso. Prueba de ello son comentarios literales como estos: *“Hemos aprendido muchas cosas jugando”; “Hacemos juegos para aprender”; “He aprendido muchas cosas y me he divertido muchísimo”; “Hemos aprendido mucho y hemos hecho actividades divertidas”; “Nos pone trucos para aprender mejor”; “es genial y dibuja muy bien...es muy divertida”; “...es una profe única en el mundo porque nos manda deberes divertidos”, etc.*

También requiere una mención especial el hecho de la satisfacción personal, como profesora, que conlleva esta metodología tanto por el componente de diversión compartida como por la reducción de conflictos, la mejora de las relaciones personales, el disfrute con las tareas, etc. que hemos observado.

## Discusión

El objetivo de esta investigación era estudiar las consecuencias de la aplicación de una metodología de enseñanza basada en el humor en las variables: relaciones interpersonales en el aula, el aprendizaje y rendimiento académico y la satisfacción con el grupo. El sentido del humor se considera una herramienta muy eficaz en la vida en general y dentro del aula en particular.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos decir que nuestra hipótesis general se cumple. Con

nuestra intervención educativa basada en el humor hemos logrado mejorar las relaciones interpersonales y el sentido del grupo en el aula.

Los resultados de nuestro estudio muestran que los alumnos/as que reciben una intervención educativa basada en el humor mejoran significativamente respecto de su situación inicial en su rendimiento académico. Las calificaciones globales en las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio se incrementan de manera significativa tras la intervención. Nuestros resultados están en la línea de autores como Martín (2008), que preconiza la utilización del humor en el aula como ayuda a retener y aprender mejor la información y por lo tanto para conseguir mejores niveles de rendimiento académico. Igualmente de Ziv y Diem (1989) que demostró los efectos favorables del humor sobre el aprendizaje en un contexto educativo en dos experimentos naturalistas.

De la misma forma, la utilización del humor en el aula se relaciona con una mayor satisfacción con el grupo y con la profesora. Lo que viene a respaldar los hallazgos de Andersen (1979) en relación con la *inmediatez*. Se ha comprobado que esta mejora con acciones del tipo: elogiar públicamente a los alumnos/as, dirigirse a ellos por su nombre, sonreír al hablar, utilizar un tono de voz adecuado... Garanto (1983)

Por otra parte, encontramos que el grupo que recibe una metodología basada en el humor manifiesta mayor disfrute y diversión con las tareas y, por ende, mayores niveles de motivación. Esto coincide con los planteamientos defendidos por Andersen, 1979, Gorham, 1988 y Kelley y Gorham, 1988 quienes han demostrado que niveles superiores de *inmediatez* se asocian no solo con actitudes más positivas de los estudiantes hacia la clase y el profesor/a, sino con un mayor disfrute y diversión de las tareas escolares. De hecho, en nuestra investigación la utilización de este tipo de estrategias mejora las relaciones interpersonales dentro del aula y aumenta la satisfacción de los alumnos/as con el grupo en general y el profesorado en particular.

## Referencias

- Andersen, J.E. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp.543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Berk, R. A., y Nanda, J. P. (1998). Effects of jocular instructional methods on attitudes, anxiety and achievement in statistics courses. *Humor: international journal of humor research*, 11(4), 383-409.
- Bryant, J., & Zillman, D. (1983). *Sport violence and the media*. In J. Goldstein (Ed.), *Sports violence (195- 211)*. New York: Springer-Verlag.
- Davies, A. P, y Apter, M. J. (1980) Humour and its effect on learning in children. In P.E. McGhee & A.J. Chapman (Eds.) *Childrens humour* (pp. 237-235). Chichester: John Wiley & Sons.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.
- García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor: ¿porque la vida con buen humor merece la pena!*. Madrid: Pirámide.
- García-Larrauri, B. (Dir). (2009) *Todo rueda mejor si se engrasa con humor. Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Madrid: Pirámide. En preparación.
- Gorham, J.(1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*. 37 (1), 40-53.
- Kelley D. H. & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37(3), 198- 207.
- Martin, R. A. (2008). *La Psicología del humor*. Madrid. Orion ediciones.
- Powell, J. P, & Andersen, J. W (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher education*, 10 (1), 79-90.
- Ziegler, V., Boardman, G. & Thomas, M. D. (1985). Humor, leadership and school climate. *Clearing House*, 58, 346-348.
- Ziv, A. y Diem, J. M. (1989). *El sentido del humor*. Bilbao: Deusto.
- Zillmann, D., Williams, B. R., Bryant, J., Boynton, K. R., & Wolf, M. A. (1980). Acquisition of information from educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology*, 72, 170-180.



## **Análisis de las relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento en la asignatura de música en E.S.O.**

Eva Martín Lopez

*CEIP Torres Naharro. Torre de Miguel Sesmero.  
Badajoz*

### **Resumen**

A lo largo del presente artículo tratamos de demostrar con una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años de edad (1º y 2º ESO), como existe una correlación positiva entre los tres factores de IE medidos en el TMMS-24 y el rendimiento en música. Nuestros resultados tienden a confirmar lo que diversos estudios realizados en los últimos años con diferentes muestras e instrumentos ya habían apuntado, es decir, que la IE es un potencial predictor no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar, y en nuestro caso, está relacionado con el rendimiento musical. Estos resultados, tendrán consecuencias pedagógicas muy importantes para el desempeño de nuestra labor docente.

### **Palabras claves**

Inteligencia Emocional, Rendimiento Musical, Alumnos, Escuela.

### **Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Performance in the Subject of Music in Secondary Education**

### **Abstract**

Throughout this article we try to demonstrate with a sample of 344 students between 14 and 16 years of age (1st and 2nd grade Secondary School pupils - ESO), the existence of a positive correlation between the three factors measured in the IE TMMS-24 and performance in music. Our results tend to confirm what several studies in recent years with different samples and instruments had already pointed out, namely, that IE is a potential predictor not only of the psychological balance of the students, but also of their school achievement, and our case, musical performance. These results will have very important consequences for educational performance and teaching work.

### **Keywords**

Emotional Intelligence, Musical Performance, Students, School.

### **Introducción**

El concepto de inteligencia emocional, engloba por un lado el estudio de la emoción (etimológicamente proveniente del latín *movere*, que significa “mover hacia”), que ha venido siendo abordado de forma más o menos sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia. Fue ya en el siglo XX, cuando los psicólogos investigadores empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida. Primero fue el concepto de instintiva de Binet y Simon (1908), seguido del de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993), entre otros, y en el concepto actual de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional, si bien fue utilizado por algunos autores previos, fueron Mayer y Salovey (1993), psicólogos de la Universidad de New Hampshire, quienes englobaron la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el término inteligencia emocional. Con él, pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Todas estas cualidades se pueden resumir en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997): 1. Percepción valoración y expresión de la emoción; 2. Facilitación emocional del pensamiento; 3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; 4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

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, pudiéndose agrupar básicamente en dos tipos de modelos: unos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en las habilidades básicas –como el Mayer y Salovey- y otros basados en rasgos de la personalidad–

como el de Goleman y Bar-On- (Mestre, Palmero y 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 de Bar-On (1997) y de Goleman (1995).

En cuanto a los instrumentos de medida de la IE, una rigurosa y extensa revisión llevada a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Pérez, Petrides y Furnhan (2005), señalan 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 autoeficiencia emocional pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional.

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% de tal 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 tal logro. Se entiende pues, que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus trabajos con más facilidad.

Es por ello, que en las últimas décadas, muchos autores (Bracket y Mayer, 2003; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004 y Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, 2005) han relacionado en sus estudios la IE con el rendimiento académico para tratar de ver en qué medida esta última es predictora. Lam y Kirby (2002), exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional sobre el desempeño individual de universitarios estadounidenses, concluyendo que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de emociones.

Por su parte, Chong, Elías, Mahyuddin y Uli (2004), estudiaron la relación entre la IE y el desarrollo académico de una muestra de estudiantes de Malasia. Los resultados mostraron que el alumnado con mayor éxito académico poseían mejores niveles de IE, destacando sobre el resto por una mejor regulación de ciertos estados negativos (an-

siedad, ira y frustración) en las tareas escolares. Recientemente, empleando muestras españolas, Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil (2005) han evaluado la capacidad predictiva de la IE (medida con el MSCEIT), de la personalidad medida con el (BFQ) y de la inteligencia general medida con el (IGF-5R) sobre el rendimiento académico.

Los resultados señalaron que la IE correlacionaba de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico de 4º de ESO y que tal correlación se mantenía de forma estadísticamente significativa incluso cuando se controla el efecto de la personalidad, la inteligencia general y el efecto combinado de ambas sobre él, y que la IE y la inteligencia general fueron las únicas variables de estudio que presentaban valor explicativo estadísticamente significativo respecto al rendimiento académico del alumnado.

En lo que respecta a la música, tan sólo la investigación de Petrides, Niven, y Mouskounti (2006), relaciona la inteligencia emocional como rasgo de bailarines de ballet y músicos. Estos autores señalan que la inteligencia emocional rasgo o autoeficacia emocional es un conjunto de percepciones de uno mismo relacionadas con la emoción y disposiciones que conforman los aspectos afectivos de la personalidad del adulto normal. A esta conclusión llegan tras evaluar la inteligencia emocional a 34 estudiantes de ballet, 5 profesores y 37 estudiantes de música. Los resultados de sus trabajos apoyan la conceptualización de la IE rasgo como un constructo de emocionalidad general.

El hecho de que la IE sea rasgo en bailarines de ballet y músicos nos hace pensar en la fuerte conexión existente entre la expresión emocional y la música, ya que esta última es el lenguaje de las emociones por excelencia. De todos es conocido, que las obras musicales expresan con sus distintas modulaciones y tonalidades, el estado anímico y emocional del autor. Por otro lado, la conexión con el tiempo de permanencia en los estudios y la influencia en el rendimiento académico en general, nos hace ver, que es interesante encontrar los puntos de conexión entre ambos constructos y con una muestra de estudiantes de secundaria.

Con nuestro trabajo, pretendemos analizar en qué medida la IE es predictora del rendimiento académico en el área de música. Para ello, estudiamos la correlación existente entre la IE y el rendimiento en música con una muestra de alumnado del primer ci-

clo de la ESO. Los estudios hasta ahora realizados, han sido llevados a cabo mayoritariamente con muestras de alumnado universitario y han relacionado la IE con los indicadores de éxito personal y escolar (como las relaciones interpersonales), con el éxito académico en general y con el ajuste personal y social. Por tanto, la importancia de nuestra investigación reside tanto en la relación estudiada (IE – Música) como en la muestra seleccionada (1º/2º ESO).

## Método

### Muestra

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Badajoz. La muestra se compuso de 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y los 15 años, siendo la media de 13,08. A continuación, en la Figura 1, podemos ver que la distribución de la muestra por edades no es uniforme, siendo el más numeroso el grupo de 13 años y el menos el de 15.

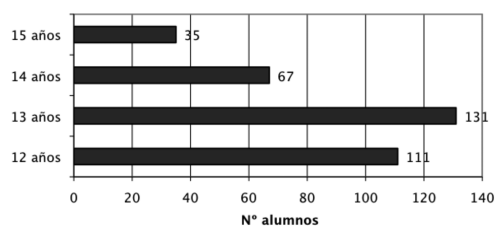


Figura 1. Número de alumnos/as según la edad.

### Instrumento

El instrumento aplicado a los alumnos fue el TMMS-24. El TMMS-24 es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Los autores recomiendan esta versión en detrimento de la versión extensa. Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: Atención (Sentir y expresar sentimientos), Claridad (Comprender mis emociones) y Reparación (Regular mis emociones), 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, más bien medían habilidades emocionales interpersonales 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. Además, los ítems negativos de la escala se re-convirtieron en sentido positivo para una mejor comprensión de su contenido.

A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención ( $\alpha = 0,90$ ); Claridad ( $\alpha = 0,90$ ) y Reparación ( $\alpha = 0,86$ ). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan en la dirección esperada con variables criterios tales como depresión, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Recientemente el TMMS-24 ha sido adaptado al portugués y la escala presenta propiedades psicométricas adecuadas y similares a la española.

### Procedimiento

Una vez seleccionados al azar los cuatro centros educativos, nos pusimos en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y solicitarles su colaboración. Los respectivos centros nos aportaron las calificaciones finales obtenidas en la materia de música. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplieron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato el cuestionario TMMS, el tiempo invertido osciló entre 20 y 30 minutos.

### Análisis de datos

Hemos realizado los siguientes análisis de datos con el paquete estadístico SPSS 15.

### Resultados

Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar la relación existente entre la Inteligencia emocional y el rendimiento en música de dos maneras. En la

**Tabla 1. Índices de correlación de las variables: comprender sentimientos, regular emociones y expresar emociones y la calificación en música**

	Expresar emociones (Atención)	Comprender sentimientos (Claridad)	Regular emociones (Reparación)
Calificación Música	,082	,118*	,039

Nota: \*  $p < ,05$

Tabla 1, con el índice de correlación de Pearson entre las distintas variables medidas en el TMMS (comprender sentimientos, regular emociones y expresar emociones) y el rendimiento en música (calificación) observamos que existe una correlación significativa entre la calificación en música y la variable comprender sentimientos, es decir, los alumnos que más puntúan en música son los que mejor comprenden los estados emocionales.

A continuación, en la Figura 2, describimos las medias de los suspensos y aprobados en música en los factores de IE. Podemos apreciar claramente, como los grupos de aprobados en música son los que puntúan más alto en los tres factores medidos en el TMMS-24, es decir, expresar sentimientos, comprender emociones y regular emociones.

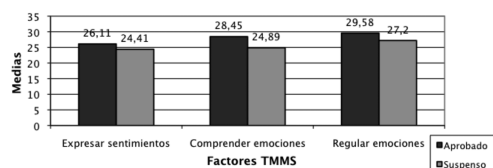


Figura 2. Puntuaciones medias de los grupos suspensos y aprobados en música en los factores del TMMS.

En la Tabla 2, con los resultados de la prueba paramétrica T-Student, comprobamos que en el grupo de los aprobados las puntuaciones son más altas en los tres factores medidos: Expre-

sar sentimientos, comprender emociones y regular emociones, aunque no hemos encontrado diferencias significativas.

### Discusión

Tomados en su conjunto, los resultados de nuestro trabajo, ponen de manifiesto básicamente dos conclusiones. Por un lado, que existen correlaciones significativas y bajas entre la calificación de música y la comprensión de los estados emocionales y por otro lado, como esperábamos, que los alumnos que tienen un rendimiento musical más bajo, es decir, que suspenden el área de música, obtienen también las puntuaciones más bajas en la expresión, comprensión y regulación de sus emociones, aunque no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de suspensos y aprobados.

El hecho de que los alumnos aprobados obtengan puntuaciones más altas, corrobora lo que ya comentábamos en la introducción de nuestro trabajo, es decir, que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en la asignatura de música debido a su mayor capacidad de regulación de 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.

En cuanto a los alumnos que suspenden el área de música, y obtienen puntuaciones más bajas en los tres factores de IE, debemos tener en

**Tabla 2. Resultados de la prueba T-Student. Variable grupos de suspensos y aprobados.**

	Grupos	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Expresar sentimientos	Suspensos	75	23,92	6,78	-0,998	143	0,320
	Aprobados	70	25	6,21			
Comprender emociones	Suspensos	75	18,77	4,25	-1,161	141,44	0,248
	Aprobados	70	19,53	3,57			
Regular emociones	Suspensos	75	9,57	2,65	-0,654	143	0,514
	Aprobados	70	9,87	2,84			



cuenta que la IE ha sido evaluada con una medida de autoinforme como es el TMMS-24, es decir, cabría la posibilidad de contrastar el estudio utilizando otro tipo de medida de la IE. En este sentido, autores como Brackett y Mayer (2003), compararon distintas medidas de IE, obtenidas con distintos cuestionarios. Los resultados mostraron que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico. En esta misma línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), encontraron en una muestra española de estudiantes de secundaria, que la IE medida con el MSCEIT aportaba más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con una medida de autoinforme (Cuestionario para escolares de IE, CIE; Mestre, 2003).

También, hay que destacar, que estudios similares, como los de Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, (2005) que han evaluado la capacidad predictiva de la IE, de la personalidad y de la IE, demostraron que solo la IE y la inteligencia general fueron las únicas variables del estudio que presentaban valor explicativo respecto al rendimiento académico, es decir, que sería factible completar el estudio valorando también otras variables como la inteligencia general y utilizando diversos instrumentos de medida.

Con muestras similares, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las puntuaciones de IE, obtenidas con el MSCEIT, y las calificaciones académicas, manteniéndose dichas correlaciones estadísticamente significativas, después de controlar los factores de personalidad e inteligencia. Como podemos observar la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

En definitiva, podemos afirmar tras analizar los resultados de nuestra investigación, que observamos indicios que relacionan moderadamente la IE con el rendimiento musical, que es interesante, para futuras líneas de investigación, la utilización de distintos instrumentos de medida con la misma muestra y 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. Esta es quizá, la consecuencia pedagógica

más importante para nuestra labor docente. Por ello, tenemos que tener en cuenta estos resultados para tratar de incluir el trabajo de IE en nuestra labor diaria y así contribuir a que nuestros alumnos mejoren la expresión, comprensión y regulación de sus estados emocionales, y en consecuencia, su éxito académico en el área de música.

## Notas

bleon@unex.es

## Referencias

- Bar-On (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto : Multi Health Systems.
- Binet, A y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*, 14, 1-94.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity or competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Chong, M., Elías, H., Mahyuddin, R., Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among malayoian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-70.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emocional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Gardner, H.(1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., Núñez, I. Y Guil, A.(2005). Women emotional socialization program. Abstract Book of 64 th An-

- nual Convention of the International Council of Psychologists. Kos (Grecia).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lam, L. T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-145.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-34). New York: Basic Books.
- Mestre, J.M. (2003). Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Guil Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. Revista electrónica de motivación y emoción, VII, 16, recuperado el 7 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>
- Mestre, J.M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249 – 280). Madrid: Mc-Graw – Hill.
- Pérez, J. C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Petrides, K.V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Horper's Magazine*, 140, 227-235.

## Inteligencia emocional, bullying y violencia

M<sup>a</sup> Carmen Martorell Pallás  
Paloma Rasal Cantó  
Olatz Gómez Llorens  
*Universitat de Valencia*

### Resumen

La conducta antisocial y el “bullying” es un problema que existe desde que existen las escuelas, pero en los últimos años se ha producido un incremento alarmante de casos de acoso entre escolares según varios autores, los informes del Defensor del Pueblo muestran que el 15% de los escolares aseguran haber sido víctimas de la violencia y el 3% están sufriendo acoso, así mismo, el teléfono de ayuda de la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) ha aumentado las llamadas de solicitud de ayuda por *bullying* de un 3% a un 9% , lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenir sobre esta problemática, tanto a nivel de prevención como de intervención. Objeto de estudio de la investigación: identificación de las principales variables de Inteligencia Emocional relacionadas con la conducta antisocial y la agresividad entre escolares, para a partir de los datos obtenidos elaborar un taller de intervención y evaluar los efectos que este tiene sobre la conducta antisocial de los niños y adolescentes. Metodología. Muestra: 222 niños y adolescentes con un rango de edad de 11 a 17 años. Los instrumentos utilizados fueron el Emocional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV) de Bar-On (2002), Cuestionario de Conducta Antisocial (CA) de Martorell y González (1992) y el Cuestionario de Conducta Prosocial de Martorell y González (1992). Para evaluar la aceptación del taller se elaboró un cuestionario específico. Conclusiones: Existe relación entre conducta prosocial e inteligencia emocional, las escalas que mejor predicen la conducta agresiva son manejo de estrés y adaptabilidad

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Conducta Antisocial, Bullying.

### Emotional intelligence, bullying and violence

### Abstract

Several authors point out antisocial behavior and “bullying” is a problem that has existed since there are schools, but in recent years we have seen an alarming increase of school bullying cases, the Ombudsman’s reports show that 15% of schoolchildren report to have been victims of violence and 3% are being bullied, and also the helpline of the ANAR Foundation (Help for Children and Adolescents at Risk) has seen a 3% to 9%, increase in calls for help related to bullying, which highlights the need to take action to tackle this problem, both for prevention and intervention. Research aim: identification of key Emotional Intelligence variables related to antisocial and aggressive behavior among school children, and from this data elaborate a workshop intervention program and assess the effects that it has on the behavior of children and adolescents. Sample: 222 children and adolescents from 11 to 17 years old.

The instruments used were the Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV) (Bar-On, 2002), Antisocial Behavior Questionnaire (CCA) (Martorell and Gonzalez 1992) and the Prosocial Behavior Questionnaire (Martorell and Gonzalez 1992). To evaluate the acceptability of the workshop a questionnaire was developed specifically for this purpose. Conclusions: There is a relationship between emotional intelligence and prosocial behavior, the scales that best predict aggressive behavior are stress management and adaptability

### Keywords

Emotional Intelligence, Antisocial Behavior, Bullying.

### Introducción

En los últimos años las noticias de agresiones y violencia escolar ha aumentado de forma alarmante, poniendo de manifiesto la necesidad de investigar las causas por las que unos niños se comportan de forma violenta y otros no.

La violencia entre escolares es tan antigua como la escuela misma, sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo por Cerezo (1996, 2001, 2006); Ortega, Mora-Merchán, (2000); Avilés y Monjas, (2005); Piñuel y Oñate, (2005), muestran un incremento paulatino de las incidencias violentas, situándose en un índice cercano al 40%. Estos resultados ponen de manifiesto que el problema de la agre-

sividad entre escolares afecta a un gran número de niños y adolescentes, afectando tanto a su rendimiento académico como a su desarrollo personal.

Existe la hipótesis de que la Inteligencia Emocional esta asociada a conductas positivas y negativas. Un estudio llevado a cabo por Gibbs y Giebber (2002) muestra la existencia de relación negativa entre Inteligencia emocional (medida global) y conducta antisocial. Numerosos estudios muestran una influencia positiva entre variables de Inteligencia Emocional y conducta antisocial y/o agresiva entre niños y adolescentes (Extremera, Fernández-Berrocal y Guil, 2004; Martorell, Rasal, González y Mateu, 2008).

Extremera y Fernández – Berrocal, (2004) tras revisar diversas investigaciones encontraron cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas entre los estudiantes, estos problemas asociados a niveles bajos de Inteligencia Emocional son:

- 1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
- 2) Disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales.
- 3) Descenso del rendimiento académico.
- 4) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

El objetivo de este trabajo se centra en evaluar la influencia de la inteligencia emocional en la conducta antisocial y agresividad entre escolares con el fin de valorar la importancia que distintas variables de Inteligencia Emocional tienen a la hora de predecir la conducta violenta o agresiva entre escolares.

## Método

### Muestra

Se ha contado con una muestra total de 222 niños y adolescentes que están cursando de 6º de primaria a 4º de la ESO, de tres colegios concertados de la provincia de Valencia, con edades comprendidas entre 11 y 17 años (Figura 1).

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados, se pueden agrupar en dos categorías:

- cuestionarios que hacen referencia a la conducta de los sujetos (CCS, CCA, BULL-S),

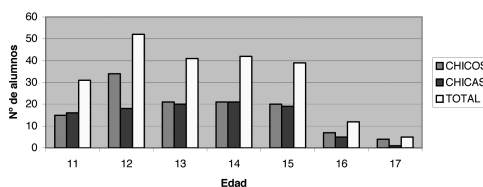


Figura 1. Distribución de la muestras con respecto a la edad y al sexo.

- instrumentos para evaluar variables de personalidad e inteligencia emocional (EQ-i:YV(S), IVE-J).

*Cuestionario de Conducta Prosocial (CCS)* de Martorell y González (1992), evalúa conducta prosocial de niños y adolescentes entre 10 y 17 años. Consta de 55 ítems con cuatro alternativas de respuesta que evalúan la frecuencia con que el niño realiza o emite las conductas descritas en cada ítem. Su contenido está relacionado con conductas de compartir, ayudar, ponerse en lugar del otro, comprender, colaborar, etc. La estructura factorial del cuestionario muestra la existencia de cuatro factores (Martorell y cols. 1995; Calvo, 1996): Empatía, Respeto, Relaciones sociales y Liderazgo

*Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA)* de Martorell y González (1992), evalúa conductas que dificultan el desarrollo social del niño y adolescente. Está compuesto por 36 ítems con cuatro alternativas de respuesta en función de la frecuencia de aparición de las conductas descritas en cada ítem.

El CCA evalúa conductas relacionadas con problemas de interacción y agresividad, los análisis factoriales muestran la existencia de tres factores (Martorell y cols. 1995; Calvo, 2001): Agresividad, Aislamiento y Ansiedad /Retraimiento

*Bull-S (Agresividad entre escolares)* (Cerezo, 2000), sigue la línea metodológica de la sociometría definida como “el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo” (Moreno, 2006).

En este trabajo se utilizará la Forma A (para alumnos) que evalúa tres dimensiones: Variables de la estructura socio-afectiva de cada miembro del grupo y del grupo en su conjunto; Variables que evalúan la relación Agresión-victimización; y Aspectos situacionales sobre la dinámica de agresión y victimización.

*Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía (IVE-J)*: de Eysenck, Easting y Pearson

(1984), traducido y adaptado al castellano por Martorell y Silva (1993). Consta de 77 ítems con dos alternativas de respuesta. A través de él se evalúan tres variables de personalidad que son relevantes en el estudio de la Inteligencia Emocional: Impulsividad, Afán de aventura, Empatía.

*Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (Short Form) EQ-i: YV (S)*: Elaborado por Reuven Bar On y Parker (2000). Evalúa el funcionamiento social y emocional en niños y adolescentes, a través de cuatro dimensiones de la Inteligencia Emocional: Componente Intrapersonal, Componente Interpersonal, Manejo de Estrés y Componente de adaptabilidad o ajuste.

En este trabajo se ha utilizado la versión breve porque cumplía los objetivos de la investigación. Con cuatro alternativas de respuesta tipo Likert. A mayor puntuación mayor nivel de Inteligencia Emocional. Además evalúa la deseabilidad social (escala de impresión positiva).

## Resultados

En cuanto a los análisis diferenciales en las categorías del BULL-S en función del *sexo*, no se muestran

diferencias, estadísticamente significativas, entre las clases de género y de comportamiento como se observa en la tabla 1.

Por lo que se refiere a las diferencias entre sexo y edad no puede sostenerse, con significación estadística, que haya asociación entre las clases de género y de comportamiento, tabla 2.

Respecto a las diferencias entre edad-sexo y agresividad no puede sostenerse, con significación estadística, que haya asociación entre las clases de género y de comportamiento, ya que, como en el género femenino no hay representación de agresivos, no es posible evaluar si realmente hay una asociación entre género y comportamiento, tablas 3 y 4.

En cuanto a las diferencias entre sujetos agresivos y no agresivos en las escalas de los instrumentos: Emocional Quotient Inventory: Youth Version (short form) (EQ-i:YV(S)), Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía (IVE-J), Cuestionario de Conducta Prosocial (CCS) y el cuestionario de Conducta Antisocial (CCA), los resultados se presentan en la tabla 5.

En general, los resultados señalan que el grupo de sujetos agresivos difieren de forma signi-

**Tabla 1. Diferencias entre grupos (agresivos y no-agresivos BULL-S) en función del sexo.**

	NO AGRESIVO	AGRESIVO	Total	Chi-square	
Chica	101	4	105	2.640,1	10
Chico	119	12	131		
Total	220	16	236		

**Tabla 2. Diferencias entre grupos (agresivos y no-agresivos BULL-S) en función de la edad (11-12 años).**

	NO AGRESIVO	AGRESIVO	Total	Chi-square	
Chica	34	2	36	0.7530, 1	0.38
Chico	48	1	49		
Total	82	3	85		

**Tabla 3. Diferencias entre grupos (agresivos y no-agresivos BULL-S) en función de la edad (13-14 años).**

	NO AGRESIVO	AGRESIVO	Total	Chi-square	
Chica	40	0	40	4.515, 1	0.03
Chico	42	5	47		
Total	82	5	87		

**Tabla 4. Diferencias entre grupos (agresivos y no-agresivos BULL-S) en función de la edad (15-17 años).**

	NO AGRESIVO	AGRESIVO	Total	Chi-square	
Chica	27	2	29	0.4820, 1	0.48
Chico	29	4	33		
Total	56	6	62		

**Tabla 5. Diferencias entre grupos (agresivos vs no-agresivos BULL-S) a través del EQ-i:YV(S), el IVE-J, el CCS y el CCA en la muestra total).**

	AGRESIVO		NO AGRESIVO		t	p
	X	(DT)	X	(DT)		
<b>EQ-i:YV(S)</b>						
Intrapersonal	14,14	(2,2)	14,29	(3,4)	0,15	.87
Interpersonal	16,78	(2,9)	18,07	(2,9)	1,58	.11
Manejo Estrés	14	(2,8)	16,19	(2,6)	3,07	.00
Adaptabilidad	13,69	(2,7)	15,19	(2,8)	1,79	.74
Impresión Positiva	13,42	(2,3)	12,59	(2,6)	-1,97	.05
Total	55,61	(6,6)	59,99	(8,7)	1,71	.08
<b>IVE-J</b>						
Afán de Aventura	30,02	(5,3)	30,34	(4,4)	0,47	.63
Empatía	27,41	(4,4)	26,48	(3,2)	-1,74	.08
Impulsividad	34,6	(4,9)	35,9	(4,6)	1,86	.06
<b>CCS</b>						
Empatía	50	(10,1)	53,99	(7,5)	1,8	.07
Respeto	46,75	(6,9)	49,2	(5,7)	1,42	.15
Relaciones sociales	32,41	(2,0)	33,74	(3,3)	14,83	.05
Liderazgo	19,46	(2,1)	20,55	(3,9)	1,67	.11
Total	146,12	(12,2)	149,43	(13,6)	0,81	.41
<b>CCA</b>						
Agresividad	28	(5,9)	23,48	(4)	-2,7	.01
Aislamiento	19,23	(3,8)	17,7	(4,3)	-1,18	.23
Ansiedad/Retraimiento	18,15	(3,9)	18,16	(4,5)	0,006	.99
Total	72,77	(6,7)	68,82	(7,6)	-1,82	.06

ficativa en al menos una de las escalas de cada uno de los cuestionarios relacionados con inteligencia emocional y personalidad, concretamente se observan diferencias en:

- la escala *manejo del estrés* ( $t=3,07$ ;  $p=.00$ ) e *impresión positiva* ( $t=-,97$ ;  $p=.05$ ) del EQ-i:YV(S)
- la escala de *relaciones sociales* ( $t=14,83$ ;  $p=.05$ ) del CCS
- la escala de *agresividad* ( $t=-2,7$ ;  $p=.01$ ) y la *puntuación total* ( $t=-1,82$ ;  $p=.06$ ) del CCA

Para ver entre qué grupos, se daban las diferencias entre los instrumentos: EQ-i:YV(S) e IVE-

J, CCA y CCS con la edad y el sexo, se ha realizado un análisis de varianza unifactorial (ANOVA) y comparaciones a posteriori mediante la prueba Tukey y la prueba t de Student.

Con respecto a la *edad* (tabla 6) solo hay tres diferencias significativas:

- los sujetos entre 11 y 12 años difieren de forma estadísticamente significativa con el resto de grupos en la escala de *impresión positiva* del EQ-i:YV(S) ( $F=4,44$ ;  $p=.0$ )
- en la escala de impulsividad de IVE-J ( $F=4,09$ ;  $p=.02$ ), la diferencia se da entre el grupo de sujetos de 11-12 años y los sujetos de 15 a 17

**Tabla 6. Diferencia en las escalas del EQ-i:YV(SV), IVE-J, CCA y CCS en función de la variable edad.**

EDAD	11 a 12		13 a 14		15 a 17		F	p
	X	(DT)	X	(DT)	X	(DT)		
<b>EQ-i:YV (S)</b>								
Intrapersonal	14,45	(3,1)	14,09	(3,5)	15,01	(3,3)	1,24	.29
Interpersonal	17,72	(3,09)	18,30	(3,08)	18,12	(2,44)	0,82	.44
Manejo Estrés	15,92	(2,65)	15,59	(2,84)	15,98	(2,43)	0,51	.60
Adaptabilidad	15,29	(2,83)	15,2	(2,88)	14,51	(2,71)	1,40	.25
Impresión Positiva	13,75	(2,87)	12,25	(2,50)	12,32	(2,04)	8,34	.00
Total	60,15	(8,15)	58,96	(9,21)	60,53	(8,83)	0,60	.55
<b>IVE-J</b>								
Afán de Aventura	30,43	(4,71)	30,13	(4,60)	30,14	(4,15)	0,10	.90
Empatía	26,63	(2,90)	26,62	(3,82)	27,14	(3,10)	0,48	.62
Impulsividad	36,60	(4,26)	35,19	(5,03)	34,33	(4,56)	4,09	.02
<b>CCA</b>								
Agresividad	22,93	(4,32)	24,13	(4,34)	24,38	(4,18)	2,28	.10
Aislamiento	18,20	(4,65)	17,56	(3,87)	17,72	(4,59)	0,44	.64
Ansiedad	17,54	(4,27)	18,72	(4,50)	18,29	(4,70)	1,40	.25
Total	49,7	(14,1)	150,4	(14,2)	146,7	(11,5)	1,25	.28
<b>CCS</b>								
Empatía	53,44	(8,24)	54,35	(8,18)	53,24	(6,36)	0,42	.66
Respeto	49,78	(6,22)	48,98	(6)	48,18	(4,84)	1,18	.31
Relaciones Sociales	34,15	(3,3)	33,54	(3,18)	33,16	(3,32)	1,53	.22
Liderazgo	21,30	(3,95)	20,28	(3,66)	19,62	(4)	3,16	.04
Total	68,6	(7,2)	69,1	(7,7)	69,5	(7,8)	0,22	.80

- la escala de *liderazgo* positivo del CCA ( $F=3,16; p=0,04$ ), la diferencia también se da entre los sujetos de 11-12 y los de 15-17.

Las diferencias en cuanto al sexo (tabla 7) observadas en las variables de inteligencia emocional son significativas en diez de las escalas que componen los distintos cuestionarios, lo que supone más de un 50%. Seguidamente se analizan instrumento por instrumento.

Los resultados muestran que hay diferencias, estadísticamente significativas, entre medias en función del sexo en las siguientes escalas:

- *Interpersonal* ( $t=-4,08; p=.00$ ) del EQ-i:YV(S).
- *Empatía* ( $t=4,8; p=.00$ ) y *afán de aventura* ( $t=2,59; p=.01$ ), del IVE-J
- *Todas las escalas del CCA*
- *Empatía* ( $t=-2,13; p=.03$ ), *respeto* ( $t=-2,47; p=.01$ ) y *liderazgo positivo* ( $t=-4,35; p=.00$ )

Los resultados de los análisis de correlación entre las variables del estudio, que se muestran en la tabla 8, manifiestan que:

- *Respecto al EQ se observa:*
  - correlación negativa entre la escala interpersonal del EQ-i:YV(S) y la de Empatía del IVE-J
  - correlación entre la escala interpersonal del EQ-i:YV(S) y la de ansiedad del CCA
  - correlación entre la escala de manejo del estrés del EQ-i:YV(S) y agresividad del CCA
  - correlación positiva entre la escala interpersonal del EQ-i:YV(S) y todas las escalas del CCS
- *Respecto al IVE-J:*
  - correlaciones negativa entre la escala de afán de aventura y la de impulsividad del IVE-J con la de agresividad del CCA
  - correlación positiva entre impulsividad del IVE-J y respeto del CCS
  - todas las escalas del CCS
- *Respecto al CCA:*
  - todas las escalas del CCA correlacionan de modo inverso con las escalas del CCS

Para analizar mediante Análisis de regresión, que variables predecían mejor la aparición de con-

**Tabla 7. Diferencia de medias entre el sexo y las escalas del EQ-i:YV(S), IVE-J, CCA y CCS.**

	CHICOS		CHICAS		t	p
	X	(DT)	X	(DT)		
<b>EQ-i:YV(S)</b>						
Intrapersonal	14,27	(3,32)	14,69	(3,39)	-.91	.36
Interpersonal	17,3	(2,56)	18,87	(3,11)	-4,08	.00
Manejo Estrés	16	(2,83)	15,63	(2,45)	1	.31
Adaptabilidad	15,29	(2,77)	14,78	(2,87)	1,34	.18
Impresión Positiva	13,06	(2,58)	12,55	(2,65)	1,41	.15
Total	59,77	(8,78)	59,86	(8,71)	-0,07	.94
<b>IVE-J</b>						
Afán Aventura	29,5	(4,46)	31,09	(4,44)	-2,59	.01
Empatía	27,73	(3,36)	25,64	(2,90)	4,8	.00
Impulsividad	35,41	(4,62)	35,58	(4,82)	-0,26	.79
<b>CCA</b>						
Agresividad	24,57	(4,54)	22,9	(3,90)	2,84	<b>0,005</b>
Aislamiento	18,56	(4,66)	17,04	(3,85)	2,59	<b>0,01</b>
Ansiedad/Retraimiento	17,32	(4,56)	19,11	(4,21)	-2,95	<b>0,004</b>
Total	69,27	(7,81)	68,84	(7,35)	-5,27	<b>0</b>
<b>CCS</b>						
Empatía	51,24	(7,99)	56,58	(6,45)	-2,13	<b>0,03</b>
Respeto	48,27	(5,90)	49,97	(5,61)	-2,47	<b>0,01</b>
Relaciones sociales	33,15	(3,38)	34,25	(3,04)	-0,39	0,69
Liderazgo	20,38	(3,90)	20,59	(3,90)	-4,35	<b>0</b>
Total	145,50	(12,48)	153,61	(13,53)	-0,4	0,68

**Tabla 8. Análisis de correlación.**

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 EDAD	1																		
EQ-i:YV(SV)																			
2 Intrapersonal	0,05	1																	
3 Interpersonal	0,05	0,19	1																
4 Manejo Estrés	-0,01	0,04	-0,02	1															
5 Adaptabilidad	-0,06	<b>0,27**</b>	<b>0,35**</b>	<b>0,18**</b>	1														
6 Impresión Positiva	<b>-0,24**</b>	<b>0,29**</b>	<b>0,28**</b>	<b>0,16*</b>	<b>0,34**</b>	1													
7 Total	0,02	<b>0,88**</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,41**</b>	<b>0,60**</b>	<b>0,37**</b>	1												
<b>IVE-J</b>																			
8 Afán Aventura	-0,01	<b>-0,16*</b>	0,03	0,08	-0,05	0,04	-0,13	1											
9 Empatía	0,03	0,04	<b>-0,32**</b>	0,05	-0,02	0,03	0,04	<b>-0,14*</b>	1										
10 Impulsividad	<b>-0,21**</b>	0,04	-0,02	<b>0,27**</b>	<b>0,16*</b>	0,13	<b>0,17*</b>	<b>0,44**</b>	<b>-0,16*</b>	1									
<b>CCA</b>																			
11 Agresividad	<b>0,19**</b>	-0,06	<b>-0,26**</b>	<b>-0,45*</b>	<b>-0,16**</b>	<b>-0,24**</b>	<b>-0,22**</b>	<b>-0,35**</b>	<b>0,23**</b>	<b>-0,52**</b>	1								
12 Aislamiento	0,01	<b>-0,22**</b>	<b>-0,20**</b>	0,03	-0,07	<b>-0,16*</b>	<b>-0,18*</b>	<b>0,14*</b>	-0,04	0,00	<b>0,23**</b>	1							
13 Ansiedad	0,11	<b>-0,28**</b>	0,02	<b>-0,14*</b>	<b>-0,25*</b>	<b>-0,14*</b>	<b>-0,35**</b>	<b>0,27**</b>	<b>-0,24**</b>	-0,08	0,03	<b>0,30**</b>	1						
14 Total	0,12	<b>-0,22**</b>	-0,07	<b>-0,34**</b>	<b>-0,23**</b>	<b>-0,14*</b>	<b>-0,35**</b>	0,02	-0,07	<b>-0,31**</b>	<b>0,51**</b>	<b>0,51**</b>	<b>0,74**</b>	1					
<b>CCS</b>																			
15 Empatía	-0,01	0,08	<b>0,61**</b>	0,12	<b>0,23**</b>	0,12	<b>0,17*</b>	0,09	-0,36	<b>0,18*</b>	<b>-0,36**</b>	<b>-0,21**</b>	0,01	<b>-0,15*</b>	1				
16 Respeto	-0,10	0,07	<b>0,36**</b>	<b>0,30**</b>	<b>0,22**</b>	<b>0,31**</b>	<b>0,21**</b>	<b>0,25**</b>	<b>-0,18*</b>	<b>0,36**</b>	<b>-0,61**</b>	-0,08	-0,02	<b>-0,26**</b>	<b>0,48**</b>	1			
17 Rel Sociales	<b>-0,14*</b>	<b>0,33**</b>	<b>0,33**</b>	-0,02	<b>0,16*</b>	<b>0,24**</b>	<b>0,30**</b>	<b>-0,21**</b>	0,07	-0,03	-0,08	<b>-0,61**</b>	<b>-0,31**</b>	<b>-0,26**</b>	<b>0,34**</b>	<b>0,27**</b>	1		
18 Liderazgo	<b>-0,16*</b>	<b>0,30*</b>	<b>0,25**</b>	0,05	<b>0,36**</b>	<b>0,24**</b>	<b>0,38**</b>	<b>-0,24**</b>	0,01	-0,01	-0,05	<b>-0,17*</b>	<b>-0,35**</b>	<b>-0,23**</b>	<b>0,30**</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,41**</b>	1	
19 Total	-0,07	0,16	<b>0,63**</b>	0,08	<b>0,30**</b>	<b>0,24**</b>	<b>0,24**</b>	0,05	<b>-0,25*</b>	<b>0,15**</b>	<b>-0,37**</b>	<b>-0,29**</b>	-0,05	<b>-0,18*</b>	<b>0,86**</b>	<b>0,69**</b>	<b>0,56**</b>	<b>0,53**</b>	1
<b>BULL-S</b>																			
20 Agresividad	0,12	-0,03	-0,11	<b>-0,18**</b>	-0,12	0,06	-0,13	-0,05	0,02	<b>-0,14**</b>	<b>0,25**</b>	0,08	0,00	0,13	-0,12	-0,10	-0,09	-0,07	-0,06



**Tabla 9. Modelo del Análisis de Regresión, VD: Agresividad, VI: Escalas del IVE-J, EQ-i:YV(S).**

	Beta	t	Sig.
<b>EQ-i:YV(S)</b>			
Intrapersonal	-,02	-0,20	0,84
Interpersonal	-,16	-1,43	0,15
Manejo Estrés	-,20	-2,58	<b>0,01</b>
Adaptabilidad	-,24	-2,54	<b>0,01</b>
Impresión Positiva	,15	1,61	0,11
Total	,20	1,98	<b>0,04</b>
<b>IVE-J</b>			
Afán Aventura	-,09	-0,93	0,35
Empatía	-,09	-0,96	0,34
Impulsividad	-,01	-0,11	0,92
<b>CCA</b>			
Agresividad	,22	1,50	0,13
Aislamiento	,03	0,24	0,81
Ansiedad	-,14	-0,87	0,39
Total	-,02	-0,08	0,94
<b>CCS</b>			
Empatía	-,10	-0,48	0,63
Respeto	,02	0,10	0,92
Relaciones Sociales	-,20	-1,34	0,18
Liderazgo	-,07	-0,53	0,60
Total	,32	0,88	0,38

**Tabla 10. Modelo del Análisis de Regresión, VD: condu.(S)resividad, VI: Escalas del IVE-J, EQ-i:YV(S).**

	Beta	t	Sig.
<b>EQ-i:YV(S)</b>			
Interpersonal	,50	7,24	<b>0,00</b>
Manejo Estrés	,07	0,97	0,33
Adaptabilidad	,02	0,20	0,84
Impresión positiva	,04	0,59	0,56
Total	,02	0,26	0,79
<b>IVE-J</b>			
Afán de Aventura	-,06	-0,79	0,43
Empatía	-,01	-0,09	0,93
Impulsividad	,11	1,54	0,13
<b>CCA</b>			
Agresividad	-,25	-2,55	<b>0,01</b>
Aislamiento	-,25	-3,43	<b>0,00</b>
Ansiedad	-,06	-0,53	0,60
Total	,23	1,59	0,11

ductas agresivas, medidas con el BULL-S, se introdujeron simultáneamente como variable independiente las subescalas del IVE-J y del EQ-i:YV(S). Los resultados se muestran en la tabla 9.

Este análisis reveló que las escalas que mejor predicen la aparición de conductas agresivas son

manejo de estrés, adaptabilidad y medida total de inteligencia emocional.

Para el análisis de regresión, cuyos resultados se muestran en la tabla 10, se introdujeron las mismas variables independientes que en el anterior, pero en este caso la variable dependiente fue la conducta prosocial, medida con el CCS.

Los resultados muestran que la variables que mejor predicen la conducta prosocial, medida con el CCS, es la escala interpersonal del EQ-i:YV(S) y las escalas de agresividad y aislamiento del CCA.

### Conclusiones

En resumen, con los resultados obtenidos y atendiendo al propósito de este estudio, centrado en la influencia de la inteligencia emocional sobre la conducta agresiva o antisocial, podemos concluir que si bien no se ha encontrado una relación clara entre la inteligencia emocional (medida global) y la agresividad, sí se observa una relación significativa entre la conducta prosocial y la inteligencia emocional.

En cuanto a las variables que mejor predicen la agresividad, derivadas del análisis de regresión, observamos que estas son en sentido negativo manejo de estrés y adaptabilidad, y en sentido positivo la escala total del EQ-i:YV(S). Datos que se corresponden con los planteamientos de Greenberg y col. (2003), que considera que los niños y adolescentes cada vez están sometidos a mayor número de estresores tanto académicos como sociales y familiares, y en muchas ocasiones no cuentan con los recursos personales y apoyo social necesarios para afrontarlos.

Con respecto a la variable empatía, medida con el IVE-J, los resultados obtenidos en este trabajo muestran que, hay diferencias significativas entre chicos y chicas en función de la variable agresividad. Los chicos a pesar de ser más agresivos que las chicas puntúan más alto en empatía, esto no se corresponde con los resultados obtenidos en otros estudios, y podría estar indicando que el hecho de ser empático no es un factor protector de la agresividad (Olweus, 1991; Muñoz, 2004). Lo que indica, es que en la dinámica de acoso en las aulas habría intencionalidad de herir al compañero, sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos en este trabajo, no se observa una clara dificultad o falta de capacidad para ponerse en el lugar de la víctima, tal y como señala Olweus (1991). Sin embargo, al referirnos a la empatía, medida a través de

la subescala interpersonal del EQ-i:YV(S), son las chicas las que obtienen puntuaciones más elevadas, lo que estaría indicando que la capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias (ligado a la empatía) si que se relaciona con la conducta de acoso.

## Referencias

- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short form (EQ-I:Short): Technical manual*. Toronto: Multy-Health Systems.
- Calvo, A. González, R. Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24, 95-111.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Servicio de publicaciones de la universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 333-352.
- Eysenck, S.B.G.; Easting, G. y Pearson, P.R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and individual difference*, 5, 315-321.
- Extremera Pacheco, N y Fernández Berrocal, P (2004). La inteligencia emocional. Métodos de evaluación en el aula. *Revista Ibero Americana de Educación*. ISSN 1681-5653.
- Extremera Pacheco, N y Fernández Berrocal, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17
- Extremera Pacheco, N.; Fernández Berrocal, P. y Mestre, J. M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Gibbs, J.; Giever, D. (2002). *Emotional intelligence and deviance: An introduction to the concept and measure of EI and a preliminary empirical analysis*. Indiana University of Pennsylvania.
- Greenberg, M.T.; Weissberg, R.P.; O'Brien, M.T.; Zins, J.E.; Fredericks, L.; Resnik, H.; et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Martorell, M.C. y Silva, F. (1993). Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *Evaluación de la personalidad infantil y juvenil*. Madrid: Mepsa.
- Martorell, C; Gonzalez, R; Rasal, P; Estellés, R. (2009). Convivencia e Inteligencia Emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Moreno, M., Vacas, C., Roa, J.M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6)
- Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de psiquiatria Facultad de medicina de Barcelona*, 31, 21-37.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim. Problems among school children: basic facts and effects of school based intervention programe. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.): *The development and traetment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller* (Informe preliminar). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Disponible en: <http://www.acosoescolar.com>.
- Serrano, A. e Iborra, I (2005). *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Disponible en <http://www.gva.es/violencia>.

## Educación emocional y violencia escolar

Inmaculada Montoya Castilla  
Remedios González Barrón  
Cristina Palanca  
*Universidad Internacional Valenciana*

### Resumen

La violencia escolar está presente en nuestras escuelas y la educación emocional es una herramienta que ayuda a mejorar las relaciones entre iguales. El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre la violencia escolar y las competencias sociales de alumnos de secundaria. Se han evaluado a 810 alumnos de la Comunidad Valenciana. De la muestra recogida el 50,7% (n=411) son adolescentes varones y el 49,3% (n=399) son mujeres. La edad, oscila entre 11 y 18 años, con una media de 14,07 años (D.T.=1,4). Se llevó a cabo la evaluación del alumnado con el pase de tres instrumentos, para evaluar comportamiento agresivo, habilidades sociales e inadaptación personal, social y escolar. Las variables estudiadas muestran que a mayor edad los adolescentes tienen mayor inadaptación escolar y social, menor aceptación por el grupo y menor nivel de habilidades sociales. En la agresividad se observa que suelen presenciar en mayor medida el insulto y rechazo entre compañeros y en menor medida el maltrato físico. En las habilidades sociales las mujeres puntúan más alto que los varones y los alumnos de menor edad muestran mayor nivel de habilidades sociales.

### Palabras clave

Habilidades Sociales, Violencia Escolar, Inadaptación.

### Emocional education and school violence.

#### Abstract

School violence is present in our schools and emotional education is a tool that helps improve peer relationships. The aim of this study is to analyze the relationship between school violence and the social skills of secondary school pupils. The sample was composed of 810 pupils in Valencia. The sample groups were the sample, 50.7% (n = 411) males and 49.3% (n = 399) women. The ages ranged from 11 to 18 years old with a mean average of 14.07 years

(SD = 1.4). Assessment of pupils was carried out using three instruments to assess aggressive behavior, social skills and personal, social and school maladjustment. The analysis of the relationship between the variables shows that older adolescents display more school and social maladjustment, reduced acceptance by the group and lower levels of social skills. As regards the assessment of aggressiveness, it was observed that pupils tend to see more insults and rejection among peers and to a lesser extent physical abuse. In the social skills assessed, women scored higher than boys and younger pupils show greater social skills.

### Keywords

Social Skills, School Violence, Maladjustment.

### Introducción

La investigación sobre bullying o “acoso escolar” surge a mediados de los 70 en Europa con los estudios de Dan Olweus (Olweus; 1973; 1978). Olweus definió el “school bullying” (1993) como:

“decimos que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos e hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas de este estilo. Si esto ocurre frecuentemente, es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es acoso cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no consideramos acoso cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como un juego. Tampoco es acoso cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean”.

El término acoso escolar hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios (Serrano e Iborra, 2005):

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.

- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

La víctima, repetidamente es objeto de burlas, insultos, humillaciones, etc, lo que provoca una serie de *consecuencias*, como altos índices de fracaso escolar, conductas de evitación como fobia a la escuela y serios problemas emocionales, como alto nivel de ansiedad, descenso de la autoestima y cuadros depresivos, entre otros. En los casos más graves, cuando la victimización se prolonga en el tiempo, intentos de suicidio.

Para el agresor/a, esta serie de acciones también provocan una serie de consecuencias no deseadas, las cuales están directamente relacionadas con futuras formas de actuación con la pareja y posibles actos de delincuencia. Existe un refuerzo sobre el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable que proporciona estatus y reconocimiento entre el grupo de iguales.

Por último, para los espectadores/as, observar este tipo de actos, también tiene una serie de consecuencias negativas porque se produce una desensibilización. Esto es, al estar expuestos repetidamente a esta situación, la consideran normal.

Los diferentes tipos de maltrato que se llevan a cabo, podemos clasificarlos en tres grupos (Cerezo, 2001): *Maltrato físico*, el/los agresor/es dan empujones, patadas, puñetazos, agraden con objetos a la víctima, etc. *Maltrato psicológico o emocional*, que se encuentra en todas las formas de maltrato. Son acciones dirigidas a minar la autoestima de la víctima y acrecentar su sensación de inseguridad y temor. Son insultos, motes, uso de nuevas tecnologías (móvil, messenger) entre otros, basándose en alguna acción o defecto físico que presenta la víctima. Por último, *maltrato social*, llamado también “bullying indirecto”. Se hacen partícipes a otros individuos en la acción de aislar al individuo víctima respecto del grupo. En general, el tipo de maltrato que más se produce es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%) (Serrano e Ibarra, 2005).

El contexto de los iguales aporta nuevas oportunidades de aprendizaje relacional que establecen las bases de sus habilidades para la vida adulta (Izard, 2007; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Se aprenden los modos como establecer relaciones más igualitarias, crear la amistad con coetáneos, negociar conflictos, implicarse en actividades competitivas o de colaboración, o apren-

der los límites apropiados respecto a los impulsos agresivos (Hessler y Fainsilber, 2007; Snyder, Schrepferman, Brooker y Stoolmiller, 2007). La regulación de los afectos negativos parece ser una habilidad que influye en la percepción de los iguales y en las interacciones con los compañeros. El concepto de competencia emocional (Landy, 2009) está emergiendo como una habilidad fundamental para lograr la regulación emocional (Buckley y Saarni, 2009; Gonzalez, Postigo, Montoya y Martorell, 2007; Trospen, Buzzella, Bennett, Ehrenreich, 2009; Urban, Carlson, England y Sroufe, 1991) que favorece e incide en el aprendizaje. Patterson y Stoolmiller (1991) observaron que desórdenes como la personalidad antisocial tienen en realidad una trayectoria de desarrollo que incluye agresión, habilidades atencionales pobres, rechazo de los compañeros, fracaso escolar, depresión y desviación del grupo de iguales.

Ortega, Romera y Del Rey (2009) señalan que los profesionales contamos con multitud de recursos educativos para mejorar la convivencia entre iguales y destaca la importancia de intervenir sobre las relaciones interpersonales, enseñando en la escuela las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones positivas con los iguales.

Dentro de este contexto se inscribe la presente investigación que se centra en el estudio de las competencias emocionales, la inadaptación personal, escolar, familiar y social y la agresividad entre escolares. Su objetivo es la detección de las dificultades en las relaciones que presentan los alumnos y su relación con la inadaptación, con la finalidad de poder elaborar intervenciones específicas.

## Método

### Muestra

Se han evaluado a 810 alumnos de la Comunidad Valenciana. (Gráfico I). Por curso observamos que el 29,6% (n=240) está en 1º de la ESO, el 26,7%

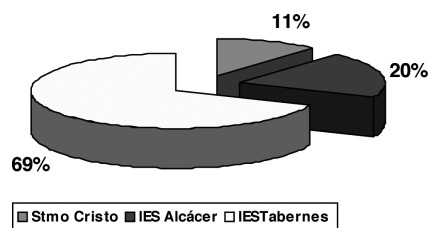


Figura 1. Distribución de la muestra por Centro Escolar.

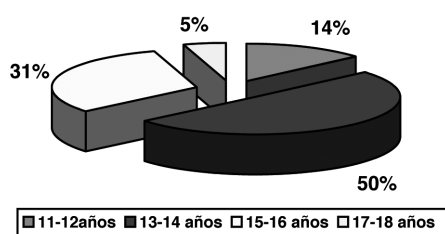


Figura 2. Grupos de edades de los alumnos evaluados.

( $n=216$ ) en 2º de la ESO, el 27,8% ( $n=225$ ) en 3º de la ESO y el 15,9% ( $n=129$ ) en 4º de la ESO.

De la muestra el 50,7% ( $n=411$ ) son adolescentes varones y el 49,3% ( $n=399$ ) son mujeres. La edad oscila entre 11 y 18 años, con una media de 14,07 años ( $D.T.=1,4$ ). De ellos, el 13,7% ( $n=91$ ) tiene una edad comprendida entre los 11-12 años, el 50,2% ( $n=334$ ) entre 13-14 años, el 31,3% ( $n=208$ ) entre 15-16 años y el 4,8% ( $n=32$ ) entre 17-18 años (Gráfico II).

### Instrumentos

La evaluación del alumnado se realizó en función de las variables a estudiar. La agresividad escolar se evaluó con el "Test de evaluación de la agresividad entre escolares" BULL-S. (Cerezo, 2001). El cuestionario evalúa los casos de bullying y sus características. Incluye un sociograma.

Para la adaptación escolar se utilizó el "Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil" TAMAI. (Hernández, 2002). Este cuestionario evalúa en que grado el alumno puede tener problemas de inadaptación a nivel personal, escolar, social y familiar.

Por último, para las habilidades sociales se administró el "Cuestionario de habilidades de interacción social" CHIS (Monjas, 1999). Evalúa seis tipos de habilidades: de interacción social, para hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, de solución de problemas interpersonales y para relacionarse con los adultos.

### Procedimiento

Los instrumentos se administraron en dos sesiones al principio del curso escolar en los grupos de 1º a 4º de la ESO.

### Resultados

En el **Sociograma**, se observan diferencias significativas según el sexo. Concretamente, las mujeres

son aceptadas más por los compañeros, que los varones ( $t=4,12$ ;  $p \leq .000$ ). En cuanto al curso escolar se observaron diferencias en el número de alumnos que son aceptados ( $F_{(3)}=3,69$ ;  $p \leq .05$ ). Concretamente, los alumnos de 2º de la ESO tienen más compañeros que los aceptan que los de 4º de la ESO (Scheffé=.71;  $p \leq .01$ ).

En la evaluación de la **Agresividad** entre escolares un 35,7% ( $n=188$ ) de los alumnos indicaron que las agresiones suelen ser primero de rechazo, luego insultos y amenazas y por último maltrato físico. Un 32,5% ( $n=171$ ) señala que primero es insulto, luego rechazo, y por último maltrato físico. Respecto al lugar de la agresión, un 27,8% ( $n=145$ ) informaron que es primero en el patio, luego en pasillo y por último en el aula. Un 36,8% ( $n=201$ ) señalaron que las agresiones suelen producirse 1 ó 2 veces por semana y son de una gravedad media (40,2%;  $n=215$ ). A pesar de ello dicen sentirse bastante seguros en el centro escolar (41,7%;  $n=229$ ).

Se observaron diferencias significativas respecto al sexo. Los alumnos varones fueron elegidos por sus compañeros para indicar los alumnos más fuertes ( $t=-8,9$ ;  $p \leq .000$ ), más débiles ( $t=-7,7$ ;  $p \leq .000$ ), los que pegan ( $t=-7,2$ ;  $p \leq .000$ ), los que son víctimas ( $t=-5,2$ ;  $p \leq .000$ ), los que empiezan las peleas ( $t=-6,8$ ;  $p \leq .000$ ) y a los que se les tiene manía ( $t=-2,6$ ;  $p \leq .01$ ). Las mujeres no suelen ser señaladas por sus compañeros en ninguno de estos aspectos.

Respecto a la evaluación de la **Inadaptación**, se observaron diferencias significativas por sexo en la adaptación personal y escolar. Así, las mujeres muestran estar más adaptadas a nivel personal que sus compañeros varones ( $t=4,9$ ;  $p \leq .01$ ) y estos informan estar más adaptados a nivel escolar que las mujeres ( $t=-2,5$ ;  $p \leq .01$ ).

Por edad, se observan diferencias significativas en la adaptación escolar ( $F_{(3)}=16,63$ ;  $p = .000$ ). Así, los alumnos entre 11 y 12 años obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en inadaptación que los alumnos entre 13 y 16 años (Scheffé=-.4,6;  $p = .000$  y Scheffé=-.6,1;  $p = .000$ ).

Por curso escolar se observaron diferencias significativas en la adaptación escolar ( $F_{(3)}=10,9$ ;  $p = .000$ ), social ( $F_{(3)}=3,7$ ;  $p \leq .01$ ) y familiar ( $F_{(3)}=3,2$ ;  $p \leq .05$ ), obteniendo los alumnos de 1º de ESO puntuaciones significativamente menores en inadaptación que los alumnos de los otros cursos.

Por último, en la evaluación de las **Habilidades Sociales**, se observaron diferencias en cuanto

al sexo en las seis habilidades sociales evaluadas. Así, las mujeres puntuaron significativamente más alto que los varones en las seis escalas (habilidades básicas de interacción social ( $t=7.1$ ;  $p=.000$ ), para hacer amigos y amigas ( $t=5.1$ ;  $p=.000$ ), conversacionales ( $t=5.8$ ;  $p=.000$ ), relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones ( $t=4.4$ ;  $p=.000$ ), de solución de problemas interpersonales ( $t=4.5$ ;  $p=.000$ ), y para relacionarse con los adultos ( $t=3.5$ ;  $p \leq .01$ ).

Respecto a la edad, los alumnos entre 11 y 12 años obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los alumnos entre 15 y 16 años en la habilidad para hacer amigos y amigas (Scheffé=2.4;  $p \leq .05$ ) y que los alumnos entre 13 y 16 años en la habilidad para relacionarse con los adultos (Scheffé=1.9;  $p \leq .05$  y Scheffé=2.2;  $p \leq .05$ ).

Por último, respecto al curso escolar se observaron diferencias significativas en las habilidades para hacer amigos y amigas ( $F_{(3)} = 3.9$ ;  $p \leq .01$ ) y en las habilidades para relacionarse con los adultos ( $F_{(3)} = 5.6$ ;  $p \leq .01$ ). Concretamente, los alumnos de 1º de la ESO puntuaron significativamente más alto en estas habilidades que los alumnos de los otros cursos.

### Conclusiones

El estudio de las relaciones entre las variables muestran que a mayor edad los adolescentes tienen mayor inadaptación escolar y social, menor aceptación por el grupo y menor nivel de habilidades sociales.

En el sociograma observamos que las mujeres son más aceptadas por sus compañeros que los varones. Teniendo en cuenta el análisis de las relaciones entre las variables, los alumnos más aceptados tienen más habilidades sociales y menos inadaptación escolar y social, como se observó en una investigación reciente (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

En cuanto a la evaluación de la agresividad, observamos que los alumnos suelen presenciar en mayor medida el insulto y rechazo entre compañeros y en menor medida el maltrato físico. La agresividad suele darse con mayor frecuencia en el patio del colegio, con una frecuencia de 1 ó 2 veces por semana y es de una gravedad media. Aproximadamente la mitad de los alumnos (41,7%) se siente bastante seguro dentro de su centro escolar. Los adolescentes evaluados suelen señalar como agresores a los varones, en mayor medida que a las mujeres.

Los resultados muestran que los alumnos que son considerados los más fuertes de la clase, los que maltratan o pegan a sus compañeros y los que suelen empezar las peleas, tienen mayores niveles de inadaptación personal, social y escolar y menores niveles de habilidades sociales (confirmado en Ortega, Romera y Del Rey, 2009).

En cuanto a la adaptación, las mujeres parecen estar más adaptadas a nivel personal y los varones a nivel escolar.

En definitiva, teniendo en cuenta el análisis de las relaciones entre las variables señalar que al aumentar la edad de los adolescentes aumenta también la inadaptación escolar y social y disminuye el nivel de habilidades sociales. Así mismo, se observa que los adolescentes suelen rechazar a los alumnos que consideran agresivos y estos muestran mayor inadaptación y menor nivel de habilidades sociales.

### Referencias

- Buckley, M., y Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. En R., Gilman, E. S., Huebner, y M., J. Furlong (Eds.) *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). NY: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. BULLS. Madrid: Pirámide.
- Gonzalez, R., Postigo, S., Montoya, I, y Martorell, M.C, (2007). Implicación Femenina en el acoso escolar. En J.J.Gámez, M.C. Pérez, A.J. Cangas, N. Yuste (Eds.). *Situación actual y características de la Violencia escolar* (pp. 614-637). Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, P (2002). *Publicaciones de Psicología Aplicada. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Hessler, D. M. y Fainsilber, K. L. (2007). Children's emotion regulation: Self-report and psychological response to peer provocation. *Developmental Psychology*. 43(1), 27-38.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*. 2(3), 260-280.
- Landy, S. (2009, 2<sup>nd</sup> ed.). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional develop-*

- ment in young children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Monjas, M. I. (1999). Cuestionario de habilidades de interacción social. CHIS. *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: Cepe.
- Olweus D. (1973). Personality and Agression. En J.K. Cole and D.D. Jensen (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ortega, R., Romera, E. M. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.
- Patterson, G.R., y Stoolmiller, M. (1991) Replications of a dual failure model for boys depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(4), 491-498.
- Postigo, S., Gonzalez, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, M.C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint, S.L.
- Snyder, J., Schrepferman, L., Brooker, M., y Stoolmiller, M. (2007). The roles of anger, conflict with parents and peers, and social reinforcement in the early development of physical aggression. En T.A., Cavell, y K.M., Malcolm, (Eds). *Anger, aggression and interventions for interpersonal violence* (pp. 187-214). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers,
- Trosper, S., Buzzella, B. A., Bennett, S. M., y Ehrenreich, J. T. (2009). *Emotion regulation in youth with emotional disorders: Implications for a unified treatment approach*. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 12(3), 234-254.
- Urban, J., Carlson, E., Egland, B., y Sroufe, L.A. (1991) Patterns of individual adaptation across childhood. *Developmental and Psychopathology*, 3(4), 445-460.





## Inteligencia emocional percibida en adolescentes implicados en cyberbullying

Rosario Ortega

*Universidad de Córdoba.*

Paz Elipe

*Universidad de Jaén.*

Joaquín A. Mora-Merchán

*Universidad de Sevilla.*

Rosario del Rey

*Universidad de Córdoba.*

### Resumen

El acoso escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación, cyberbullying, se está incrementando progresivamente. Este tipo de acoso muestra características específicas, como la ausencia de contacto cara a cara, cuyas implicaciones aún no son bien conocidas. En este contexto el conocimiento y manejo de las emociones podría ser especialmente relevante y complejo dado que los implicados únicamente reciben información emocional “indirecta”. El objetivo de este estudio fue analizar si existen variaciones en Inteligencia Emocional Percibida (IEP), en adolescentes, en función del rol desempeñado en cyberbullying: agresor, víctima, bully/victim o no implicado. La muestra estuvo formada por 4145 adolescentes españoles (47.2% chicas) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años). La valoración fue desarrollada a través de cuestionarios de autoinforme. En concreto, se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008) para valorar cyberbullying y la versión en español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para valorar IEP. Los resultados ponen de manifiesto importantes diferencias en IEP entre alumnos no implicados y víctimas de cyberbullying mostrando las víctimas puntuaciones significativamente más elevadas en atención e inferiores en reparación. Por tanto, los datos parecen indicar que las víctimas de cyberbullying muestran un patrón de IEP menos adaptativo que aquellas personas no implicadas en este tipo de situaciones.

### Palabras clave

Cyberbullying, Inteligencia Emocional Percibida, Adolescentes, Emociones.

### Perceived emotional intelligence in adolescents involved in cyber bullying.

### Abstract

Bullying that employs the internet and communication technologies, known as cyberbullying, is becoming more widespread. This kind of harassment has specific characteristics, such as no face-to-face contact, the consequences of which have not yet been established. In this context knowledge and management of emotions could be specially relevant and complex given that the pupils involved only receive indirect emotional information. The main objective of this study was to analyze whether there are differences in Perceived Emotional Intelligence (PEI), in adolescents, according to the role taken in cyberbullying: aggressor, victim, bully/victim or not involved. The sample consisted of 4,145 Spanish adolescents (47.2% females) from Compulsory Secondary Education (aged 12-16). Assessment was carried out through self-report questionnaires. The “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)”, (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2008) was used to assess cyberbullying and the Spanish version of The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) was used to examine PEI. The results show important differences in PEI between not involved and victims of cyberbullying. The victims exhibit higher levels of attention and lower levels of repair. Therefore, the data suggests that victims of cyberbullying have a less adaptive PEI pattern than those not involved in this type of situations.

### Keywords

Cyberbullying, Emotional Perceived Intelligence, Adolescents, Emotions.

### Introducción

El uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con significar progreso y desarrollo se acompaña también de riesgos, uno de los cuales ha sido la transferencia de los problemas de acoso escolar a estos nuevos sistemas de comunicación. Es lo que conocemos como cyberbullying. El cyber-

bullying comparte con el bullying tradicional la mayoría de sus características definitorias: es una agresión intencional, injustificada y prolongada en el tiempo que describe un desequilibrio de poder que adquiere formas de dominio-sumisión (Ortega y Mora-Merchán, 2008). No obstante, las características específicas del propio canal de comunicación -la instantaneidad y, muy especialmente, la ausencia del contacto cara a cara- aportan características diferenciales entre ambos fenómenos. Algunos autores consideran que los efectos del cyberbullying podrían multiplicarse exponencialmente ya que el canal cibernético puede estar siempre abierto; pero también hay que considerar que la no presencia física y la posibilidad de interrumpir la comunicación pueden aliviar la tensión que acontece entre la víctima y su agresor; la no presencia de espectadores directos, junto con la posibilidad de que el hecho tenga una audiencia incontrolada, son también características del nuevo fenómeno (Mora-Merchán y Ortega, 2007).

En cuanto a las consecuencias de este tipo de agresión existe cierta controversia. Así, mientras que algunos estudios ponen de manifiesto efectos similares a los del bullying tradicional otros muestran que, desde la perspectiva de las víctimas, los efectos de este tipo de agresiones son, en ciertos casos, más severos (Smith et al., 2008; Ybarra y Mitchell, 2004). En relación al impacto emocional del cyberbullying en las víctimas, se ha encontrado que éste es muy parecido al encontrado en víctimas de bullying indirecto pero distinto de las víctimas de bullying directo (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). En cualquier caso, las consecuencias emocionales y las estrategias de afrontamiento utilizadas ante las situaciones de acoso escolar no son las mismas para todas las víctimas, lo que pondría de manifiesto el distinto procesamiento y trabajo que éstas hacen con lo que les ocurre (Borg, 1998; Ortega, Elipe, Mora-Merchán et al., 2009).

Por otra parte, con respecto al ajuste emocional de los implicados como actores en este tipo de agresiones, diversos estudios han evidenciado que tanto agresores y agresores victimizados (bully-victims), como cyberagresores y cyberagresores-victimizados (cyberbully-victims), manifiestan menor grado de ajuste psicosocial y menor reconocimiento de los sentimientos de las víctimas (Hawker y Boulton, 2000; Haynie et al., 2001; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).

Así pues, es probable que los elementos de percepción, comprensión y gestión emocional relacionados con las situaciones de bullying sean igualmente relevantes en esta nueva forma de manifestación del acoso escolar. No obstante, es posible que en este contexto, el de la “agresión a distancia”, el conocimiento y manejo de las emociones sea especialmente relevante y complejo dado que los alumnos implicados dan y/o reciben información emocional únicamente de manera indirecta. Por tanto, el conocimiento de la persona sobre sus propias emociones y habilidades emocionales podría ser un elemento clave para comprender en profundidad este fenómeno.

Partiendo de estas ideas, el principal objetivo de la investigación fue analizar las posibles diferencias en Inteligencia Emocional Percibida (IEP), en adolescentes, en función del rol que desempeñan en el cyberbullying -agresor, víctima, bully-victim o no implicado-, así, como examinar dichas diferencias en función del género.

Nuestra hipótesis es que los chicos y chicas implicados mostrarán, en comparación con los no implicados, un peor ajuste emocional que se manifestará en un patrón de IEP menos adaptativo: mayores niveles de atención y menores niveles de claridad y reparación.

## **Método**

### ***Participantes***

La muestra original estuvo formada por 4145 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) procedentes de 14 centros escolares de Andalucía (España). Aproximadamente la mitad de estos alumnos (47.2%) eran chicas. No obstante, cinco participantes fueron eliminados por mostrar respuestas altamente inconsistentes y 450 más se eliminaron por datos perdidos en la variable criterio de este estudio, tipo de implicación en cyberbullying. La muestra final quedó conformada por 3690 alumnos.

### ***Instrumentos***

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios de autoinforme. Concretamente, para valorar IEP se utilizó la versión española del “Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24” (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Para valorar el cyberbullying se utilizó el “Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Vio-

lencia Escolar (Secundaria)” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008). Este cuestionario está conformado por un apartado sobre convivencia más 50 ítems, con respuestas de elección múltiple, que recogen información sobre bullying tradicional, bullying por motivos étnicos y cyberbullying. El apartado sobre cyberbullying contiene cuatro preguntas sobre accesibilidad y frecuencia de uso de las TIC's más 24 ítems (12 referidos a cyberbullying a través de teléfono móvil y 12 a través de Internet) sobre aspectos relacionados con la victimización y la agresión a través de estos canales.

### Procedimiento

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados monoetápico. Los conglomerados fueron los centros escolares y las unidades últimas de análisis los alumnos pertenecientes a dichos centros.

Con un intervalo de confianza del 95.44% se estima que el error de muestreo, considerando como variable criterio el cyberbullying, es de  $\pm 1.65\%$ .

Una vez planificado el muestreo se solicitó a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía un listado de centros escolares así como permiso para contactar con los centros que fuesen seleccionados. La selección de centros se realizó mediante una tabla de números aleatorios. Posteriormente, se tomó contacto con los centros seleccionados y se les solicitó permiso para la pasación de cuestionarios. En cada centro se recogieron datos de todos los alumnos de Secundaria. El cuestionario fue administrado durante las horas de clase por miembros del equipo de investigación o personal entrenado para dicha tarea. De forma previa a la distribución de los cuestionarios se explicaron los conceptos de bullying y de cyberbullying y se aclararon las dudas. Asimismo, se enfatizaron el anonimato, la voluntariedad de la participación y la importancia de la sinceridad de las respuestas.

### Análisis de datos

El tipo de implicación en cyberbullying se determinó a partir de las respuestas a las siguientes cuestiones: “¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil /a través de Internet en los últimos tres meses?” y “¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil/de Internet, en los últimos tres meses?”. Las opciones de respuesta fueron: nunca, pocas veces, alrededor de una vez por semana, varias veces por semana. Cruzando ambas cuestiones se establecieron

los siguientes perfiles: agresor, víctima, bully-victim y no implicado. Se consideró agresor o víctima a aquéllos que eran agresores o víctimas bien a través del móvil, bien a través de Internet; bully-victim a aquéllos que eran bully-victim en alguna de estas dos categorías, o en ambas, o a aquéllos que eran agresor en un caso y víctima en otro; y no implicados a aquéllos que no estaban implicados en cyberbullying ni a través de móvil ni a través de Internet.

Los análisis estadísticos utilizados han comprendido ANOVAs y la prueba post-hoc de Bonferroni cuando ha resultado pertinente.

### Resultados

Del total de la muestra, 646 alumnos, un 17.5% estuvieron implicados de alguna manera en el fenómeno cyberbullying. Específicamente, encontramos un 8.4% de víctimas, un 4.8% de agresores y un 4.3% de bully-victim.

### Atención

Las diferencias en atención en función del tipo de implicación fueron significativas ( $F(3, 3173) = 7.57, MCE = 48.71; p < .001$ ). La prueba de Bonferroni puso de manifiesto que las diferencias significativas se daban entre no implicados y víctimas mostrando las víctimas un nivel de atención significativamente superior.

No obstante, cuando se realizó el análisis de forma diferenciada para chicos y chicas estas diferencias sólo resultaron significativas en el caso de las chicas ( $F_{chicos}(3, 1631) = 1.37, MCE = 50.96; p > .05; F_{chicas}(3, 1525) = 8.33, MCE = 42.91; p < .001$ ). En este caso, las diferencias se dieron tanto

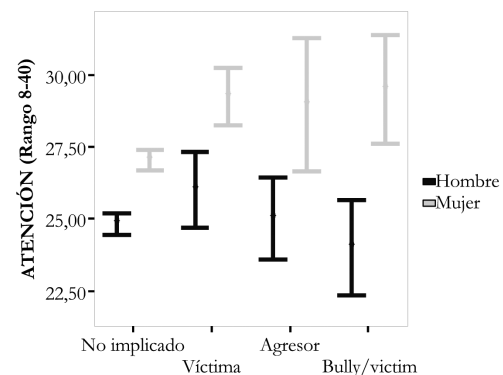


Figura 1. Puntuaciones promedio en atención, de chicos y chicas, en función del tipo de implicación en cyberbullying.

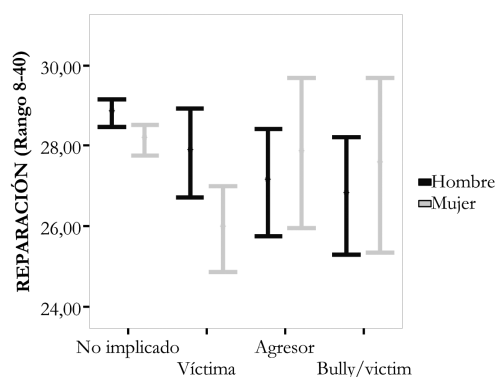


Figura 2. Puntuaciones promedio en reparación, de chicos y chicas, en función del tipo de implicación en cyberbullying.

entre no implicadas y víctimas como entre no implicadas y bully-victim.

### Claridad

En el factor claridad no aparecieron diferencias significativas en función del tipo de implicación ni en el grupo total ( $F(3, 3145) = 2.13, MCE = 46.28; p > .05$ ), ni al desagregar el grupo por género ( $F_{chicos}(3, 1626) = 1.53, MCE = 45.24; F_{chicas}(3, 1501) = 2.29, MCE = 47.29; p > .05$  en ambos casos).

### Reparación

En el factor reparación las diferencias fueron significativas tanto en el grupo total ( $F(3, 3177) = 8.26, MCE = 45.04; p < .001$ ), como en los grupos de chicos y chicas de forma separada ( $F_{chicos}(3, 1629) = 5.01, MCE = 41.63; F_{chicas}(3, 1530) = 4.78, MCE = 48.61; p < .005$  en ambos casos). Tanto en el grupo total como en el de chicas, las diferencias se dieron entre no implicados y víctimas, mostrando el primero una puntuación significativamente más alta en reparación. En el grupo de chicos las diferencias se dieron entre no implicados y bully-victims.

### Discusión y conclusiones

Los resultados confirman, parcialmente, la hipótesis propuesta dado que aparecen diferencias, en función del rol desempeñado en cyberbullying, en dos de los tres componentes de la IEP: atención y reparación. Por el contrario, en claridad no aparecen diferencias significativas.

La atención a las propias emociones difiere en función del tipo de implicación, sobre todo en el grupo de chicas. En concreto, tanto víctimas como

bully-victims muestran un nivel significativamente mayor de atención que no implicadas. Estos resultados podrían interpretarse a la luz de hallazgos previos que muestran una mayor atención a las emociones en mujeres y que proponen que cuando esta elevada atención emocional no va acompañada de altos niveles de reparación, como parece ser el caso de víctimas y bully-victims de este estudio, este estado afectivo podría desembocar en pensamientos rumiativos, aspecto este asociado con la depresión (Lischetzke y Eid, 2003; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003). Asimismo, algunos estudios (p.e., Nabuzoka, Ronning, Handegard, 2009) han puesto de manifiesto diferentes consecuencias emocionales del acoso escolar en función del género lo que podría afectar a la valoración que chicos y chicas hacen de sus propias capacidades emocionales.

En cuanto al factor reparación, aparecen importantes diferencias tanto en el grupo total como en los grupos de chicos y chicas de forma separada. Concretamente, es el grupo de no implicados el que valora su nivel de reparación como más alto y el grupo de víctimas en chicas y bully-victims en chicos, los que lo valoran como más bajo. Es importante hacer notar a este respecto que los y las agresoras no mostraron un nivel de reparación significativamente diferente del de los no implicados, lo que a nivel práctico supone que estos chicos y chicas se perciben a sí mismos como personas con adecuada capacidad de regulación emocional, factor este a considerar en los programas de prevención e intervención.

Por último, merece la pena destacar el hecho de que la variabilidad de puntuaciones, tanto en atención como en reparación, en no implicados, es menor que en el resto de implicados lo que indica que éste es un grupo más homogéneo en cuanto a su nivel de IEP.

En síntesis, los adolescentes no implicados en cyberbullying muestran el patrón más adaptativo de IEP: se perciben como personas con buena capacidad para reparar sus emociones y prestan un nivel medio de atención a éstas. Por el contrario, las víctimas, y en algunos casos los bully-victims, muestran el peor patrón: altos niveles de atención, sobre todo en chicas, y bajos niveles de reparación. Los agresores, por su parte, no parecen percibirse como personas con pocas habilidades emocionales valorando tanto su nivel de atención como el de claridad y reparación de forma parecida a como lo hacen las personas no implicadas en este tipo de situaciones.

Las limitaciones del presente estudio se deben, fundamentalmente, a dos cuestiones. En primer lugar, al tratarse de un estudio exploratorio los distintos tipos de cyberbullying, a través de móvil e Internet, han sido considerados parte del mismo fenómeno. Este aspecto podría hacer que hayamos pasado por alto ciertos matices asociados al tipo específico de agresión. La segunda limitación se deriva de la utilización de autoinformes como instrumentos de evaluación. No obstante, los resultados obtenidos ponen de manifiesto una clara relación entre IEP y cyberbullying, así como la necesidad de investigar en profundidad el papel de la IE en fenómenos de acoso en los que no existe un contacto cara a cara, tal y como es este caso.

### Notas

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo se realiza en el marco del proyecto *Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad, VEA*, financiado por el Programa de Proyectos de Excelencia (Código P06-HUM-02175) del PAIDI, Junta de Andalucía, al que los/as autores, investigadores de este proyecto, reconocen y agradecen la ayuda. Dirigir correspondencia a Rosario Ortega Ruiz, Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, San Alberto Magno s/n, Córdoba (14004). E-mail: ed1orrur@uco.es

### Referencias

- Borg, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18*, 433-444.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Hawker, D.S.J. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Lischetzke, T. y Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as moderator variable. *Emotion, 3*, 361-377.
- Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En J. A. Ortega, J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.) *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet. E-Book* (págs. 7-37). Recuperado el 10 de Junio de 2007 de [http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/EBook\\_Spanish\\_01.pdf](http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/EBook_Spanish_01.pdf)
- Nabuzoka, D., Ronning, J.A. y Handegard, B.H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology, 7*, 849-866.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria)*. Recuperado el 15 de Julio de 2009 de [http://www.laecovi.es/index.php?option=com\\_content&task=section&id=71&Itemid=29](http://www.laecovi.es/index.php?option=com_content&task=section&id=71&Itemid=29).
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés, 15*, 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: a study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*, 197-204.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 515-528.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., et al. (2008). Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.
- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E. y Johnsen, B.H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research, 27*, 349-364.
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.



## Inteligencia Emocional autoinformada, funcionamiento atencional y desempeño social y académico en adolescentes

Antonia-Pilar Pacheco Unguetti  
Alberto Acosta  
*Universidad de Granada*

### Resumen

Realizamos un experimento en el que medimos el funcionamiento de las redes atencionales de orientación, control cognitivo y alerta con el *Attention Network Test-Interaction* (ANTI) en participantes con niveles altos vs. bajos en el factor Claridad del *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24). Adicionalmente, obtuvimos información sobre su rendimiento académico y frecuencia de comportamientos disruptivos, y le administramos cuestionarios sobre control de atención y regulación emocional. Los resultados mostraron que los alumnos con niveles elevados de claridad presentaban un mejor funcionamiento en la red de control cognitivo y una mayor movilización de la red de alerta que los alumnos con baja claridad, quienes además tenían peor rendimiento académico y más conductas disruptivas. El factor de Claridad correlacionó significativamente con las medidas de control y cambio atencional autoinformadas, así como con la estrategia de regulación emocional de *reappraisal* cognitivo.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Funcionamiento Atencional, Desempeño Académico, Desempeño Social.

### Perceived emotional intelligence, attentional control, and social and academic performance in adolescents

### Abstract

Our study aimed to assess the efficiency of the orienting, alerting and cognitive control attentional networks with the Attention Network Test-Interaction (ANT-I), in participants with high vs. low levels in the Clarity factor of the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). Information relating to their academic performance and frequency of disruptive behavior was additionally obtained, and participants filled out questionnaires about attentional control and emo-

tional regulation. The results showed that students with high clarity had better functioning of the cognitive control network and greater recruitment of alerting than students with low clarity, those additionally had worse academic performance and more disruptive conducts. The Clarity factor was significantly correlated with self-reported attentional control and shift between tasks measures, as well as with the emotion-regulation strategy of cognitive reappraisal.

### Keywords

Emotional Intelligence, Attentional Control, Social Performance, Academic Performance.

### Introducción

El estudio de los procesos afectivos y de las emociones ha sido muy irregular en la psicología. Sin embargo, desde los años ochenta del siglo pasado se han incrementado de manera sustancial las investigaciones y las propuestas teóricas que se ocupan de ellos. Una de las consecuencias de este progreso científico ha sido la superación del hiato cultural entre razón y pasión o entre cognición y emoción. Los estudios comportamentales ya demostraron hace mucho tiempo las poderosas influencias de los estados de ánimo y los estados emocionales sobre los procesos de aprendizaje, memoria y pensamiento (Bower, 1981). Los teóricos del *appraisal* (Lazarus, 1991) también pusieron de manifiesto la importancia de los procesos de valoración e interpretación para la regulación emocional. Más recientemente, las investigaciones de la neurociencia han confirmado con rotundidad (Phelps, 2006) la necesidad de considerar estrechamente interrelacionados los procesos cognitivos y los afectivos. La literatura sobre la inteligencia emocional (IE) es producto de la superación de esa disociación entre cognición y emoción.

La IE, entendida como la habilidad para atender y percibir las emociones propias y ajenas de forma adecuada, la capacidad de comprenderlas y la destreza para regularlas (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Salovey y Mayer, 1990), en algunos ámbitos científicos, ha sido clave para conciliar los procesos cognitivos y afectivos (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001) y, aunque no libre de controversia, este concepto se está utilizando cada vez con más frecuencia para entender las relaciones sociales, el rendimiento académico y profesional, así como en el bienestar físico y psicológico (ver revisión de Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Una vez asentadas las ventajas que supone poseer las habilidades de la IE, son comprensibles los esfuerzos por potenciar su desarrollo, especialmente en niños y dentro del contexto escolar. Numerosos estudios han puesto de manifiesto que altos niveles de IE en adolescentes predicen un mejor rendimiento académico (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009; Peña y Repetto, 2008) y mayor bienestar psicológico y emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Sin embargo, aún existe poco conocimiento sobre el entramado de procesos que están mediando las distintas habilidades que configuran la IE (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). En nuestro estudio, queríamos conocer si las habilidades de IE autoinformadas se relacionan con el desempeño atencional, el rendimiento académico, el comportamiento disruptivo, y las medidas autoinformadas de control atencional y de regulación emocional en adolescentes. Para ello, evaluamos la IE con la *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y diferenciamos a participantes con elevadas y bajas puntuaciones en el factor *Claridad*, definido como la capacidad para discriminar emociones. En investigaciones previas hemos encontrado que este factor se relacionaba bien con la ejecución en tareas de interferencia atencional (Pérez-Dueñas, Pacheco Ungueti, Lupiáñez y Acosta, 2006). Además, partimos de la conceptualización de Posner y Petersen (1990) que entienden la atención como un conjunto de varios subsistemas o redes atencionales (alerta, orientación y control cognitivo) encargadas del mantenimiento de un nivel óptimo de sensibilidad para percibir y procesar estímulos, de seleccionar información relevante de entre múltiples estímulos y de la resolución de conflictos y manejo voluntario de la acción, respectivamente. La tarea con la que medimos la eficiencia e interacciones de estas redes atencionales es la desarrollada por Callejas, Lupiáñez y Tudela (ANTI; 2004), que hemos utilizado con frecuencia en nuestro laboratorio (Pacheco-Ungueti, Lupiáñez y Acosta, 2009). La información sobre rendimiento académico y conductas disruptivas fue proporcionada por la dirección del centro escolar. Por último, administramos un cuestionario de control atencional y otro de autorregulación emocional.

Anticipábamos que aquellos participantes con elevadas puntuaciones en *Claridad* tendrían una mejor ejecución de la tarea atencional (menos interferencia de los distractores), mejores notas y

menos conflictos interpersonales, así como mejor control de la atención y mejores estrategias de regulación emocional autoinformadas. La literatura sobre temperamento y *effortful control* (Checa, Rodríguez-Bailón y Rueda, 2008) sugiere una estrecha relación entre control atencional y emociabilidad positiva. Por otro lado, algunos estudios han relacionado el conocimiento y la competencia emocional con el rendimiento académico y la conducta social (Trentacosta e Izard, 2007).

## Método

### Participantes

Seleccionamos 40 alumnos (edad 14-16 años, 20 de cada sexo) que cursaban 3º y 4º de E.S.O en dos institutos diferentes de la provincia de Granada. Como criterio de selección, se utilizaron sus puntuaciones altas vs. bajas en el factor claridad del TMMS-24 (Fernández-Berrocal y cols., 2004). El grupo de alta claridad emocional tenía una puntuación media de 34 (min=32, max=40; SD=2.54) y el de baja claridad emocional un promedio de 20 en dicha subescala (min=15, max=23; SD=2.12). Todos ellos participaron voluntariamente en el estudio, previo consentimiento de la dirección del centro.

### Instrumentos

- *Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal y cols., 2004). Evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales mediante tres dimensiones: *Atención* emocional o grado en que una persona cree prestar atención a sus emociones y sentimientos, *Claridad* o capacidad para discriminar las emociones y *Reparación* emocional o creencia sobre la capacidad para regular estados de ánimo.
- *Attentional Control Scale* (ACS; Derryberry y Reed, 2002). Proporciona una medida de capacidad general del control de la atención mediante tres subescalas: *foco* de atención o facilidad de concentración, *cambio* de atención entre tareas y *flexibilidad* para controlar el pensamiento (ésta última no fue computada). Utilizamos la adaptación de Ruiz (2008).
- *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ; Gross y John, 2003). Evalúa dos tipos contrapuestos de estrategias de regulación: *reappraisal cognitivo* y *supresión emocional*. La primera estrategia consiste en un cambio o reevaluación cognitiva para modificar el impacto emocional, la segunda se



dirige a inhibir la expresión de emociones. Utilizamos la adaptación de Ruiz (2008).

**Procedimiento**

Los alumnos fueron citados aleatoriamente en grupos de 5-10 para realizar la tarea experimental en un aula de prácticas habilitada para la ocasión con ordenadores portátiles, auriculares y bajo condiciones de luz tenue. Se sentaban separados unos de otros y antes de comenzar eran informados de la secuencia de tareas que realizarían durante la sesión, enfatizando la necesidad de permanecer en silencio. Cada alumno leía individualmente las instrucciones de la tarea experimental en el ordenador y éstas eran posteriormente explicadas y ejemplificadas al grupo por la experimentadora. Los alumnos comenzaban simultáneamente el bloque de prácticas de 24 ensayos con la opción de poder repetirlo si tenían alguna duda, posteriormente realizaban los 6 bloques experimentales de 48 ensayos cada uno siguiendo su propio ritmo y con descansos entre bloques. La secuencia de eventos para cada ensayo y tipo de estímulos se ilustra en la Figura 1.

La tarea de los participantes era discriminar la dirección de una flecha (*target*) que aparecía centrada y flanqueada por otras dos a cada lado. En algunos ensayos, las cinco flechas apuntaban en la misma dirección (*congruentes*) y en otros, en dirección opuesta (*incongruentes*). Este conjunto de estímulos, a su vez, se presentaba por encima o por debajo de un punto de fijación (+) e iba precedido por una señal, un asterisco que podía aparecer en el mismo sitio que ocuparían posteriormente (ensayos *señalados*) o en el contrario (ensayos *no señalados*). Adicionalmente, y sólo en la mitad de los

ensayos para evitar predictibilidad, los participantes escuchaban a través de sus auriculares un sonido como señal de alerta.

Al finalizar la tarea experimental, los alumnos completaban las adaptaciones españolas de los cuestionarios ACS y ERQ. La dirección del centro facilitó la información de la nota media y la frecuencia de incidencias disciplinarias de los participantes.

**Resultados**

**Medidas de autoinforme**

Realizamos un ANOVA unifactorial con las puntuaciones de ambos grupos en el factor *Claridad*, con el objetivo de garantizar los criterios de selección de la muestra. El grupo de alta claridad emocional presentó puntuaciones significativamente superiores al de baja claridad,  $F(1,38) = 367.77, p < .0001$ .

**Índices atencionales de tiempo de reacción (TR) y errores**

Las diferentes condiciones de alerta, señalización y congruencia, nos permiten obtener un índice del funcionamiento de cada una de las redes de manera independiente. El índice de *Alerta* se obtiene sustrayendo los TRs promedio de los ensayos con ‘Tono’ a los ensayos ‘No Tono’; el índice de *Orientación* restando el TR promedio de los ensayos ‘Señalados’ a los ‘No señalados’; el índice de eficiencia de la red de control sustrayendo los TR promedio de los ensayos ‘Congruentes’ a los ‘Incongruentes’, proporcionando un índice *Interferencia*.

Realizamos un ANOVA mixto con el nivel de *Claridad* manipulada entre grupos y la variable *Red* (índice de funcionamiento de cada una de las redes atencionales) como variable intra-participantes, ob-

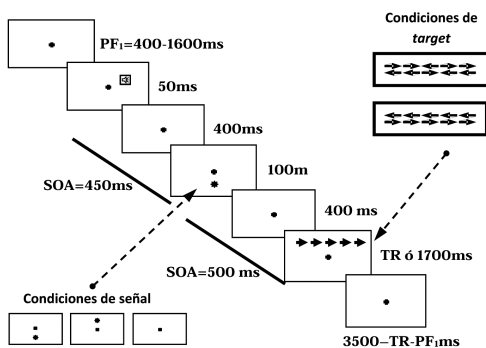


Figura 1. Secuencia de acontecimientos en cada ensayo en la tarea de Callejas et al. (2004).

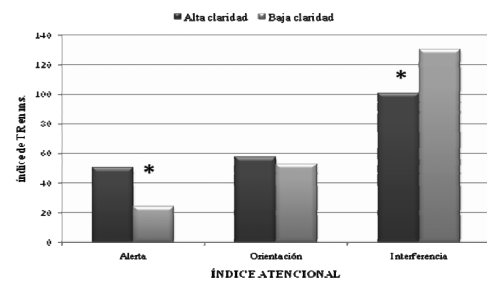


Figura 2. Índices de TR (en ms.) del desempeño de las redes de alerta, orientación y control cognitivo en función del nivel de claridad emocional de los participantes. Nota:  $p < .05$

teniendo una interacción marginalmente significativa,  $F(2,76)=2.57$ ,  $p=.0831$ . Como muestra la Figura 2, el grupo de alta claridad emocional obtuvo un índice de *Alerta* significativamente superior al grupo de baja claridad,  $F(1,38)=6.55$ ,  $p=.0145$ , y un menor efecto de *Interferencia*,  $F(1,38)=4.41$ ,  $p=.0422$ . Sin embargo, no hubo diferencias entre grupos en el índice de *Orientación* ( $F<1$ ).

Llevamos a cabo el mismo tipo de cálculos y análisis que para los TR con los índices derivados del porcentaje de errores cometidos en cada condición experimental. El ANOVA mixto *Red x Grupo* no mostró una interacción significativa,  $F(2,76)=1.17$ ,  $p=.3158$ , aunque las diferencias entre grupos para los índices de *Orientación* e *Interferencia* fueron marginalmente significativas,  $F(1,38)=3.79$ ,  $p=.0589$  y  $F(1,38)=3.04$ ,  $p=.0892$  respectivamente, siendo el número de errores superior siempre en el grupo de baja claridad emocional. En el índice de *Alerta* no encontramos diferencias entre grupos,  $F(1,38)=1.59$ ,  $p=.2137$ .

#### *Análisis de correlaciones*

Realizamos un análisis de correlaciones empleando el coeficiente de Pearson. Incluimos en análisis los tres factores del TMMS y los cuestionarios ACS y ERQ<sup>1</sup>. Como se muestra en la Tabla 1, no encontramos correlaciones significativas entre los factores de IE y la subescala de *focalización atencional* de la escala de control atencional, pero sí con la de *cambio atencional*. Los datos muestran que niveles elevados de *atención a los sentimientos* y *claridad emocional*, covarían positivamente con la capacidad de simultanear tareas ( $r = .35$  y  $.41$ , respectivamente). El factor *Claridad* correlaciona también de forma positiva con la puntuación global de control de dicha escala ( $r = .35$ ), lo que implica que, en general, la capacidad de percibir de forma precisa las emociones (alta claridad) está relacionada con un mejor control de la atención incluso en condiciones que requieren simultanear tareas.

Por último, encontramos correlaciones positivas entre los factores de *Atención* y *Reparación* del TMMS y la subescala de *reappraisal cognitivo* del ERQ ( $r = .39$  y  $.40$ , respectivamente). Tanto la tendencia a observar y pensar sobre las propias emociones como la creencia de ser capaz de regular estados de ánimo negativos favorecen el uso de estrategias de cambio cognitivo o de construcción de las emociones más adecuadas para disminuir el impacto negativo ante una situación determinada. Por el contrario, la estrategia de *supresión expresiva* no tiene relación directa con los factores de la IE. Podemos asumir que la capacidad de ser conscientes de lo que sentimos en un momento dado y la habilidad para manejar eficazmente este estado, en definitiva, poseer habilidades propias de la IE, se relaciona negativamente con el uso de estrategias de inhibición de la conducta emocional y positivamente con las de regulación cognitiva.

#### *Incidencias, rendimiento académico*

A pesar de tener una muestra pequeña de alumnos por grupo, queríamos conocer si los diferentes niveles de *Claridad* se relacionan con el comportamiento y rendimiento académico o, si existe al menos una tendencia hacia alguna dirección. Para ello, realizamos un ANOVA unifactorial con la frecuencia de incidencias de comportamiento disruptivo de los participantes en función del grupo. La interacción no resultó significativa,  $F(1,38)=2.30$ ,  $p=.1375$ , pero a pesar de tener solo 20 alumnos, aquéllos con baja claridad presentaban una tendencia superior a cometer conductas disruptivas que los de alta claridad emocional ( $M=1.57$  vs.  $0.52$ , respectivamente).

Analizamos de la misma forma el rendimiento escolar de cada grupo en base a su nota media. De nuevo, la interacción no resultó significativa,  $F(1,38)=2.62$ ,  $p=.1137$ , pero el grupo de alta claridad tendía a un mejor rendimiento medio que el de baja claridad ( $M=6.63$  vs.  $5.77$ , respectivamente).

**Tabla 1. Correlaciones del TMMS-24 con las medidas de control de atención y regulación emocional autoinformadas.**

TMMS	ACS		ERQ		
	Focalización atencional	Cambio atencional	Control atencional	Reappraisal cognitivo	Supresión expresiva
ATENCIÓN	.06	.35*	.24	.39*	.25
CLARIDAD	.22	.41*	.35*	.16	.17
REPARACIÓN	-.07	.22	.09	.40*	.00

## Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que existe una relación entre el factor claridad y la eficiencia de las redes atencionales de control cognitivo y alerta. Hemos comprobado que los alumnos más habilidosos para percibir y discriminar emociones (alta claridad) muestran un mejor control cognitivo, siendo más capaces de inhibir la influencia negativa de estímulos distractores en la tarea atencional (menor índice de interferencia y errores). Este dato va en línea con lo que esperábamos y con los resultados obtenidos en trabajos previos y con la misma tarea de redes o con la tarea *stroop* emocional (Pacheco-Unguetti y cols, 2009; Pérez-Dueñas y cols, 2006), donde el factor claridad resultó estrechamente relacionado con los procesos de control de interferencia. Encontramos además un índice de alerta superior en los alumnos con alta claridad, que les confiere un nivel óptimo de sensibilidad para percibir y procesar mejor la estimulación e información externa. La mejora que parece otorgar la claridad en la eficiencia de ambas redes atencionales puede deberse a la influencia o relación que, según ha mostrado el análisis de medidas de auto-informe, mantiene tanto con aspectos generales de control de la atención, como con aquéllos más específicos como la capacidad de simultanear tareas.

Por otro lado, los niveles superiores de IE autoinformada (factor Claridad del TMMS) tienden a asociarse a un mejor rendimiento académico y a una menor frecuencia de comportamientos disruptivos. Éste último dato puede estar relacionado con la estrecha vinculación entre la IE y una mayor utilización del *re-appraisal* como estrategia de regulación emocional.

Desde los resultados obtenidos puede desprenderse la conveniencia de compaginar en el contexto educativo el fomento de competencias emocionales de la IE y un entrenamiento atencional. El fomento de ambas habilidades puede proporcionar a los alumnos recursos muy útiles para su adaptación, bienestar y rendimiento escolar.

## Notas

<sup>1</sup> El análisis de correlaciones se realizó con un N=33 para el cuestionario ACS y N=37 para el ERQ.

## Referencias

- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
- Callejas, A., Lupiáñez, J. y Tudela, P. (2004). The three attentional networks: On their independence and interactions. *Brain and Cognition*, 54(3), 225-227.
- Checa, P., Rodríguez-Bailón, R. y Rueda, M.R. (2008). Neurocognitive and Temperamental Systems of Self-Regulation and Early Adolescents' Social and Academic Outcomes. *Mind, Brain, and Education*, 2, 177-187.
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Derryberry, D. y Reed, M.A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 225-236.
- Extremera, N., y 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.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gross, J.J., y John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Jiménez-Morales, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D., (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Pacheco-Unguetti, A.P., Lupiáñez, J., y Acosta, A. (2009). Inteligencia emocional, ansiedad y control atencional. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R. (coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Elec-*

- tronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 400-420.
- Phelps, E.A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 24, 27-53.
- Pérez-Dueñas, C., Pacheco-Unguetti, A.P., Lupiáñez, J. y Acosta, A. (2006). Inteligencia emocional e interferencia stroop emocional en participantes con ansiedad rasgo elevada vs. baja. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 251-265.
- Posner, M.I. y Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Ruiz Ahmed, Y.M. (2008). Destrezas socioemocionales, control de la atención y convivencia escolar: propiedades psicométricas y covariación entre diferentes medidas. Trabajo de Investigación Tutelada. Máster Universitario en Psicología de la Intervención Social. Universidad de Granada.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Trentacosta, C.J. e Izard, C.E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.

## Resolución de problemas sociales y habilidades emocionales: Diferencias en función del género

Mario Pena  
UNED

Natalio Extremera  
Lourdes Rey  
Universidad de Málaga

### Resumen

Este estudio analizó las diferencias significativas en función del género en las estrategias de los adolescentes para la resolución de problemas sociales así como sus niveles de inteligencia emocional percibida. La muestra estaba compuesta por 215 estudiantes. Los resultados mostraron que las mujeres emplean en mayor medida estrategias basadas en la orientación negativa hacia los problemas, mientras que los varones se caracterizan por una mayor orientación positiva hacia los problemas, un estilo más impulsivo a la hora de resolver conflictos, recurriendo en mayor medida a un estilo de evitación que las mujeres. En cuanto a las habilidades emocionales, las estudiantes informaban mayores niveles de atención a sus emociones y claridad emocional que sus compañeros varones; en cambio éstos informaban tener una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar. Los datos apuntan que las propuestas actuales con programas generales para mejorar la resolución de conflictos y las habilidades emocionales podrían ser insuficientes. Los autores argumentan la posibilidad de desarrollar programas diferenciales de formación para chicos y chicas tanto en estrategias de resolución de problemas como en desarrollo de habilidades emocionales teniendo en cuenta los perfiles diferenciales obtenidos en función del género.

### Palabras clave

Resolución de Problemas, Inteligencia Emocional, Género, Adolescentes.

### Social Problem-Solving and Emotional Abilities: Gender Differences.

### Abstract

This study analyzed the significant differences in the use of social problem-solving strategies and levels of

perceived emotional intelligence as a function of gender. The sample was composed of 215 adolescent students. The results showed that female students used Negative Problem Orientation strategies more frequently than men, whereas male students used Positive Problem Orientation, Impulsivity-Carelessness and Avoidance Style more frequently than their female counterparts. With regard to emotional abilities, female students reported higher scores in attention to feelings and mood clarity, whereas male students showed higher scores in mood repair. The data suggests that current general problem solving programs that assist students in acquiring social and decision-making skills might be insufficient. The authors argue that plans for developing differential programs for training skills necessary to improve social competence and the development of boys and girls' emotional abilities should take into account problem-solving and emotional profiles according to gender.

### Key words

Problem-Solving, Perceived Emotional Intelligence, Gender, Adolescents.

### Introducción

Las personas que resuelven sus problemas adecuadamente suelen gestionar de un modo eficaz su vida emocional, ya que ésta puede facilitar o inhibir el proceso de solución de problemas; en este sentido, las emociones pueden ayudar a identificar el problema y a evaluar las diferentes alternativas disponibles así como la viabilidad de su ejecución (Becoña, 2004; D'Zurilla, 1986). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) –modelo de las cuatro ramas-, incluye un conjunto de habilidades entre las que se encuentra la rama “Facilitación emocional del pensamiento”; ésta hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información, dirigiendo la atención hacia la información relevante para solucionar los problemas. Asimismo, nos permite adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

En esta línea, las personas con elevados índices de habilidad emocional tienden a afrontar los problemas en vez de evitarlos, debido a que perciben que su solución no depende de causas externas a ellos, sino que son atribuibles a un locus de control estable e interno (Gohm y Clore, 2002b). En concreto, altas

puntuaciones en el TMMS se relacionaron de forma significativa con estrategias de reinterpretación positiva, mayor afrontamiento activo y planeación de la acción (Gohm y Clore, 2002a). Estos resultados indican que una persona emocionalmente inteligente procesa y expresa las emociones de forma útil mostrando un abanico de estrategias de afrontamiento acorde con la información que le proporcionan el estado afectivo (Ciarrochi, Scott, Deane y Heaven, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

En la línea de estudios previos (Augusto-Landa, Aguilar-Luzón y Salguero, 2008), nuestra hipótesis considera que las personas emocionalmente inteligentes tendrán más facilidad para extrapolar las habilidades de atención, claridad y reparación de las emociones a aquellas situaciones que requieran la solución de un problema; concretamente, esperamos que las mujeres obtengan mayores puntuaciones en atención emocional y orientación negativa hacia los problemas, mientras que los varones puntuarán más alto en reparación emocional y orientación positiva hacia los problemas.

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 217 estudiantes adolescentes, 111 hombres (51,2%) y 106 mujeres (48,8%). Los alumnos cursaban sus estudios en 3º E.S.O. (22%), 4º de la E.S.O. (24,4%), Ciclos Formativos de Grado Medio (37,6) y 1º y 2º de Bachillerato (1%).

### Procedimiento

El proceso de pasación de la pruebas se realizó gracias a la participación y activa colaboración de los alumnos matriculados en el curso de Formación del Profesorado de la UNED (departamento MIDE II), sobre "La incidencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo"; cada uno de los profesores participantes recibió unas instrucciones precisas así como formación a distancia para realizar adecuadamente la aplicación de los cuestionarios; el objetivo consistía en que, en su ámbito de trabajo, seleccionaran una muestra de estudiantes adolescentes para que rellenaran las pruebas correspondientes a la investigación; la participación de los adolescentes fue anónima, confidencial y voluntaria.

### Medidas

A continuación pasamos a describir los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

*Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varían desde Muy de acuerdo (1) a Muy en desacuerdo (5). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a las emociones, que se evalúa a través de los primeros 8 ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (i.e., "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"); Claridad emocional, que se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen comprender sus emociones las personas (i.e., "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"), y Reparación emocional, que se evalúa con los últimos 8 ítems restantes, se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) han encontrado una consistencia interna de .86 para Atención, .87 para Claridad y .82 para Reparación, mejorando las propiedades de la versión extensa. Además, las diferentes subescalas muestran relaciones en la dirección esperada con depresión, supresión de pensamientos y satisfacción vital. Una revisión de los estudios con el TMMS lo encontramos en la revista *Ansiedad y Estrés* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

*Inventario de Solución de problemas Sociales – Revisado* (SPSI-R; D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 2002). Se compone de 52 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con un rango de puntuación de 0 a 4 y repartidos en cinco dimensiones:

a) Orientación positiva hacia los problemas (OPP) (5 ítems): ha sido descrita como una dimensión cognitiva que consiste en tomar los problemas como un desafío; recoge la creencia de la persona sobre su capacidad para poder resolverlos (auto-eficacia).

b) Orientación negativa hacia el problema (ONP) (10 ítems): constituye una respuesta cognitivo-emocional que implica una tendencia a ver los problemas como una amenaza imposible de resolver,

de manera que recoge la creencia de la persona sobre su poca capacidad de resolverlos.

c) Resolución racional de problemas (RRP) (20 ítems): es una dimensión adaptativa que consiste en la aplicación racional y sistemática de los principios y técnicas de resolución de problemas. Esta escala puede descomponerse en cuatro subescalas de cinco ítems cada una: 1) definición y formulación del problema; 2) generación de soluciones alternativas; 3) toma de decisión; 4) ejecución de la solución y verificación.

d) Estilo impulsivo/irreflexivo (EII) (10 ítems): hace referencia a un perfil inadecuado de resolución de problemas, la persona intenta resolver problemas de forma precipitada e incompleta.

e) Estilo de evitación (EE) (7 ítems): se caracteriza por aplazar la solución de los problemas; son sujetos pasivos y dependientes.

También puede calcularse una puntuación total del inventario sumando las medias obtenidas en las cinco dimensiones.

## Resultados

### Estadísticos descriptivos

Las medias, desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla 1.

### Análisis de correlación

Los análisis correlacionales entre las variables de IE y Resolución de problemas sociales se incluyen en la Tabla 2. Si tenemos en cuenta los factores del SPSI-R, se observa que la escala de Reparación muestra relaciones negativas con Orientación Negativa a los Problemas y con Estilo impulsivo/reflexivo; sin embargo Atención, correlaciona positivamente con Orientación Negativa a los problemas; los factores Claridad y Reparación muestran relaciones positivas significativas con Orientación Positiva a los problemas; finalmente, todos los indicadores del TMMS-24 presentan, de forma conjunta, relaciones positivas con Resolución Racional de Problemas.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) e índices de fiabilidad.**

	N	Media	Desv. Típ.	$\alpha$ de Cronbach
ATENCIÓN EMOCIONAL	215	3.20	.84	.88
CLARIDAD EMOCIONAL	215	3.25	.78	.83
REPARACIÓN EMOCIONAL	215	3.30	.85	.83
ORIENTACIÓN POSITIVA (OPP)	213	2.24	.72	.61
ORIENTACIÓN NEGATIVA (ONP)	213	1.34	.79	.86
RESOLUCIÓN RACIONAL (RRP)	213	1.93	.68	.90
ESTILO IMPULSIVO/IRREFLEXIVO (EII)	213	1.14	.66	.80
ESTILO DE EVITACIÓN (EE)	213	1.09	.78	.79

**Tabla 2. Correlaciones entre las diferentes medidas.**

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1. Atención emocional</b>	----							
<b>2. Claridad emocional</b>	.280**	----						
<b>3. Reparación emocional</b>	.100	.321**	----					
<b>4. Orientación positiva (OPP)</b>	.068	.239**	.238**	----				
<b>5. Orientación Negativa (ONP)</b>	.380**	-.096	-.203**	-.267**	----			
<b>6. Resolución Racional (RRP)</b>	.342**	.175*	.278**	.589**	.086	----		
<b>7. Estilo impulsivo/irreflexivo (EII)</b>	-.030	.014	-.226**	-.185**	.396**	-.247**	----	
<b>8. Estilo Evitación (EE)</b>	.125	-.049	-.078	-.199**	.641**	.007	.562**	----

Nota: \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$

### *Diferencias en función del género*

Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) realizados mostraron diferencias significativas en función del género en la dimensión de Atención emocional. De este modo las adolescentes indicaron mayores niveles de atención a los sentimientos que los varones ( $F= 16.321$ ;  $p<.01$ ). Con respecto a las dimensiones de la Resolución de problemas, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores analizadas.

### **Conclusiones**

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. En líneas generales, altas puntuaciones en Atención correlacionaron positivamente con Orientación Negativa hacia los problemas (ONP) y Resolución Racional de problemas (RRP); por su parte, Claridad se asoció positivamente con Orientación positiva hacia los problemas (OPP) y Resolución racional (RRP). Finalmente, Reparación correlacionó con cuatro de las cinco dimensiones (excepto Estilo de Evitación).

En este trabajo se analizan las diferencias significativas en función del género en las estrategias de los adolescentes para la variable Resolución Racional de Problemas Sociales así como en sus niveles de la inteligencia emocional percibida. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas sólo en la dimensión de Atención emocional. Por tanto, y en línea con estudios precedentes, las estudiantes informaban mayores niveles de atención a sus emociones que sus compañeros varones (Bastian, Burns, y Nettlebeck, 2005; Pena y Repetto, 2008); este hecho se ha asociado a mayores niveles de desajuste emocional (Extremera, 2003; Salguero e Iruarrizaga, 2006; Salovey, 2001). Sin embargo, no podemos generalizar la afirmación de que las mujeres presentan peores indicadores de ajuste emocional, ya que se ha constatado la necesidad de controlar previamente los niveles de pensamientos rumiativos de las personas (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Nolen-Hoeksema, 1991).

Si comparamos las medias obtenidas por cada uno de los dos grupos, se aprecia que las mujeres emplean en mayor medida estrategias basadas en la orientación negativa hacia los problemas, resultados similares a los mostrados por Augusto-Landa et al., (2008) y Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White,

Fernández y Skewes (2006); de acuerdo con estos autores, las mujeres tienden en mayor medida que los hombres a percibir los problemas como una amenaza; esta percepción conlleva sentimientos de frustración ante la creencia de que no será posible afrontarlo satisfactoriamente; por otro lado, los varones se caracterizan por una mayor orientación positiva hacia los problemas, un estilo más impulsivo a la hora de resolver conflictos, recurriendo en mayor medida a un estilo de evitación que las mujeres.

En esta misma línea, los varones informaban tener una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar (Augusto-Landa et al., 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003).

En conclusión, los datos apuntan que las propuestas actuales con programas generales para mejorar la resolución de conflictos y las habilidades emocionales podrían ser insuficientes. Por tanto, proponemos la posibilidad de desarrollar programas diferenciales de formación para chicos y chicas tanto en estrategias de resolución de problemas como en desarrollo de habilidades emocionales teniendo en cuenta los perfiles diferenciales obtenidos en función del género.

### **Referencias**

- Augusto-Landa, J.M., Aguilar-Luzón, M.C. y Salguero, M.F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 363-382.
- Bastian, V., Burns, N. y Nettlebeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Becoña, E. (2004). Técnicas de solución de problemas. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*, (pp. 710-743). Madrid: Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F.P., y Heaven, P.C.L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: a con-



- struct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35 (8), 1947-1963.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem solving Therapy. A Social Competence Approach to Clinical Interventions*. New York, Springer.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. y Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)*, North-Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Gohm, C.L. y Clore, G.L. (2002a). Four talent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gohm, C.L. y Clore, G.L. (2002b). Affect as information: An individual-differences approach. En L. Feldmen Barret y P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 341-359). New York: Guilford.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, 433-442.
- Morera, O.F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T.E., White, R.J, Fernández, N.P. y Skewes, M.C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41, 307-317.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 400-420.
- Salguero, J.M. e Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 207-221.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). New York: Psychology Press
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154). Washinton, DC: American Psychological Association.
- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B.H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and Depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.



## Familia, emociones y adaptación en la adolescencia temprana

Nuria Pérez Escoda,  
*Universidad de Barcelona*

Alberto Alegre  
*East Stroudsburg University*

### Resumen

La adolescencia representa un periodo de nuevos retos y dificultades. Para algunos adolescentes deriva en dificultades de ajuste interno como la mayor tendencia la depresión o al aislamiento, o en dificultades de ajuste externo como la agresividad o las conductas delincuentes. Este estudio propone un modelo de relaciones en el que la falta de disponibilidad parental afecta al sentimiento de seguridad emocional de los hijos adolescentes, y a su inteligencia emocional. A su vez, estas tres variables emocionales afectan a la tendencia de los adolescentes a experimentar problemas de ajuste tanto interno como externo. Se realizó un estudio de regresión que confirma parcialmente las hipótesis de partida.

### Palabras clave

Disponibilidad Parental, Adolescencia, Inteligencia Emocional, Seguridad Emocional.

### Family, emotions, and adjustment in early adolescence.

### Abstract

Adolescence is a period of new challenges. Too often adolescents are unable to deal effectively with those challenges and experience internalizing problems, such as becoming depressed or withdrawn, or externalizing problems, such as becoming aggressive or delinquent. This study proposes a model of relations in which the lack of parental availability affects adolescents' feelings of emotional security and their emotional intelligence. In turn, these three variables affect adolescents' tendency to experience internalizing and externalizing problems. A regression analysis was used to test the mediating hypotheses, which are partially supported.

### Keywords

Parental Availability, Adolescent Adjustment, Emotional Intelligence, Emotional Security.

### Introducción

La adolescencia es un período de nuevos retos y oportunidades. Algunos adolescentes no afrontan esos retos de una forma positiva y desarrollan problemas de ajuste interno tales como una mayor tendencia a la depresión (Kessler & Walters, 1998), y los intentos de suicidio (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003), o problemas de ajuste externo tales como: la agresividad, las conductas antisociales (Millstein & Litt, 1993; McCord, 1993; Straus, Gelles, & Steinmetz 1980), y la drogadicción (Newcomb & Bentler, 1988).

Numerosos estudios han aportado evidencia empírica de la relación entre esos problemas de ajuste interno y externo y las conductas educativas de los padres, en especial la falta de disponibilidad de los padres, incluyendo la frialdad de trato, la falta de cariño, la hostilidad, y el rechazo, (Anderson, 2005; Campo & Rohner, 1992; Conger, Ge, Elder, Lorenz, & Simons, 1994; Crockenberg & Leerkes, 2003; Jackson, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2005; Parmar & Rohner, 2005; Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor, 2004). Por lo tanto, la relación entre la disponibilidad parental y el ajuste de los adolescentes está bien establecida. Sin embargo, la teoría que explica sus mecanismos todavía está incompleta.

Clarificamos a continuación algunos de los conceptos que manejamos en este estudio:

Utilizamos el concepto de seguridad emocional partiendo de la teoría del apego. Así, cuando el niño/a y su padre/madre desarrollan un vínculo afectivo fuerte, el niño/a desarrolla un sentimiento de seguridad que le permite desarrollarse de una forma más positiva (Bolwby, 1988). Es el sentimiento que la persona experimenta cuando sabe que puede afrontar los retos que se le presentan. Los niños manifiestan seguridad emocional de dos formas distintas y complementarias: pueden experimentar miedo, estrés, inseguridad, tristeza, enfado, culpa y, temporalmente, perder la regulación de las emociones, lo que se refleja cuando le cuesta calmarse, pierde los nervios, evita el conflicto o lo acrecienta; y pueden también desarrollar ideas o esquemas mentales conscientes o inconscientes (negativos o positivos) sobre las causas del conflicto, sus posibles consecuencias y su relación con las personas en conflicto. (Cummings y Davies, 1995).

Por su parte entendemos la disponibilidad parental cómo la capacidad de los padres de dar ca-

riño y apoyo a sus hijos, y de estar emocionalmente disponibles cuando éstos les necesitan. Los déficits en esta atención parental influyen en la capacidad de los hijos para atender, entender, y regular sus emociones y las emociones de otros.

Contrariamente la capacidad de los padres de responder a las necesidades emocionales de sus hijos estimula la atención de los hijos hacia sus propias emociones (Gottman, Katz & Hooven, 1997). Por otro lado, los preadolescentes que de forma regular experimentan emociones negativas por parte de sus padres pueden tener mayor dificultad en procesar información emocional (Benett, Bendersky, & Lewis, 2005). Sin el afecto, el apoyo, y la disponibilidad de sus progenitores, los adolescentes permanecen confusos acerca de sus emociones y de cómo interpretarlas.

El ajuste interno y externo se entiende como la habilidad de los individuos para responder positivamente a las demandas sociales. El concepto de desajuste interno, incluye conductas ansiosas, inhibidas y tendencias a la depresión. Por otro lado, el desajuste externo, se manifiesta en forma de conductas agresivas y antisociales. (Achenbach, 1991).

A su vez, la falta de inteligencia emocional, entendida de acuerdo con el modelo de Mayer y Salovey, priva a los preadolescentes de los recursos necesarios para afrontar los retos personales y sociales que se les presentan cotidianamente. La dificultad para enfrentar a estos desafíos personales y sociales puede derivar en problemas de ajuste interno y/o externo.

### **Método**

En esta investigación se aplicaron diversos instrumentos a niños, padres y maestros. Se procedió al análisis exploratorio para cada una de las escalas y al estudio de su fiabilidad usando el coeficiente alfa de Cronbach. Asimismo se procedió a correlacionar las diversas escalas y se efectuaron cálculos de regresión entre ellas. Para testar el modelo de relaciones propuesto en las hipótesis se utilizó el análisis de regresiones. En este trabajo nos limitaremos a presentar los resultados más relevantes de este estudio de regresión que ponen en relación las hipótesis de partida.

### **Participantes**

Los participantes provienen de dos centros educativos de Terrassa (Barcelona). Contestaron los cuestionarios un total de 69 niños y niñas de 6º curso

de educación primaria con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, un 52,2% de los cuales eran varones, principalmente de nacionalidad española (87%), el porcentaje restante procedente de otras nacionalidades. También se pasaron cuestionarios a sus padres y maestros con una participación considerable. Respondieron 68 madres, 57 padres y los dos maestros tutores de los grupos encuestados. En función de la situación socio-económica la muestra se distribuye en un 14,9% de clase alta, un 76,1% de clase media y 9,0% de clase baja, dato que se ajusta a la distribución en la población.

### **Hipótesis**

Este estudio propone y somete a prueba las siguientes hipótesis:

- 1) que la disponibilidad parental influye en el ajuste interno de los preadolescentes, y que inteligencia emocional percibida y la seguridad emocional de los mismos median esta relación, y
- 2) que la disponibilidad parental influye en el ajuste externo de los preadolescentes, y que la inteligencia emocional percibida y la seguridad emocional de los mismos median también esta relación.

### **Instrumentos**

Se utilizaron distintos cuestionarios para la recogida de información.

La disponibilidad parental fue medida con la escala de Calidez/Afecto del “Cuestionario de Aceptación-Rechazo Parental” (PARQ; Rohner, 1990). Esta escala evalúa la percepción que tienen quienes la responden del cariño, amor y afecto que los padres muestran en las relaciones con sus hijos. Incluye 20 ítems con cuatro opciones de respuesta. La fiabilidad, de acuerdo con el manual es  $r = .95$ . La escala correlaciona positivamente con la escala de aceptación del “Child’s Report of Parent Behavior Inventory” (CRPBI, Schaefer, 1964) ( $r = .90$ ,  $p < .00$ ), lo que apoya su validez externa.

Para medir la inteligencia emocional percibida, los adolescentes contestaron el “Trait Meta-Mood Scale for Children” (TMMS-C, Rockhill & Greener, 1999). Esta escala es una adaptación del “Trait Meta-Mood Scale” desarrollado por Peter Salovey, Jack Mayer y sus colegas (1995). Se acortó la escala original y se simplificó el lenguaje para que pudiera ser contestada por niños y adolescentes. Cuenta con 16 ítems y usa un formato de respuesta estilo Likert de cinco puntos para evaluar la

inteligencia emocional atendiendo a las dimensiones: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos, y regulación o reparación emocional de acuerdo con el modelo de referencia. En su estudio, Rockhill y Greener (1999) obtuvieron coeficientes de fiabilidad de Cronbach, para cada una de las escalas, de .70, .58, .76. La inteligencia emocional medida con este cuestionario correlaciona negativamente con medidas de depresión y aislamiento social, y correlaciona positivamente con medidas de optimismo, competencia social, y satisfacción vital.

La seguridad emocional fue medida con el cuestionario de "Security in the Parent-Child Subsystem" (SPCS; Alegre & Benson, 2009), contestado por los adolescentes. Este cuestionario es una adaptación del Security in the Interparental Subsystem (SIS; Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A., & Stevens, K. I., 2002). Esta adaptación mide la seguridad emocional que sienten los hijos cuando los padres no les muestran cariño o afecto, y cuando les riñen y castigan. Se trata de una escala de tipo Likert compuesta por 48 preguntas que se distribuyen en dos subescalas. La primera mide las reacciones emocionales y conductuales de inseguridad desarrolladas por los hijos/as como consecuencia de las conductas parentales descritas. La segunda subescala mide los esquemas mentales creados entorno a la relación padres-hijos, a la situación de conflicto, y a sus posibles consecuencias para la seguridad del hijo/a. Dispone de una fiabilidad alfa de Cronbach de .90 para la primera subescala y de .93 para la segunda.

Para medir el ajuste interno y externo de los adolescentes, los padres respondieron la versión castellana de las subescalas de ansiedad/depresión, aislamiento, agresividad, y conducta delincente del "Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, 1991). Los hijos adolescentes contestaron las mismas escalas del cuestionario adaptado para ellos, se trata del "Youth Self-Report" (YSR, Achenbach, 1991). Finalmente, los maestros contestaron las mismas escalas en la versión para profesores que recibe el nombre de "Teacher Report Form". La validez del CBCL en sus tres versiones (CBCL para padres, YSR para hijos, y TRF para maestros) ha sido documentada extensivamente en la literatura científica, siendo probablemente la medida de ajuste interno y externo más usada en investigación psicológica.

## Resultados y conclusiones

Para poder establecer relaciones de mediación, es necesario que se cumplan las condiciones siguientes: 1.- Relación estadísticamente significativa entre las variables de predicción y predichas. 2.- Relación estadísticamente significativa entre las variables de predicción y las mediadoras. 3.-Relación estadísticamente significativa entre las variables mediadoras y las predichas cuando se introducen las variables de mediación en la ecuación de regresión (Baron y Kenny 1986).

Los resultados obtenidos presentan una confirmación parcial de las hipótesis planteadas: se observa que la seguridad emocional juega un papel mediador entre la disponibilidad parental y el ajuste interno y externo de los hijos; pero no lo hace la inteligencia emocional.

Referente a la primera Hipótesis, podemos observar en la Tabla 1 que la disponibilidad parental (promedio de los tres informantes: padres, madres, e hijos/as) predice los problemas de ajuste interno de los niños/as (promedio de los cuatro informantes: padres, madres, hijos/as, y tutores escolares) ( $\beta = 0,35^{**}$ ). Sin embargo, esta relación desaparece cuando se consideran las variables demográficas de estatus socioeconómico y origen étnico. Por lo tanto, para el ajuste interno, no se cumple la condición de relación estadísticamente significativa entre las variables de predicción y predichas.

**Tabla 1. Análisis de Regresión para las Variables que Predicen los Problemas de Ajuste Interno y Externo.**

	$\beta$	$\beta^a$
<b>Paso 1</b>		
Disponibilidad Parental	-.35**	-.40**
<b>Paso 2</b>		
Disponibilidad Parental	-.05	-.09
Seguridad emocional	-.15	.45**
Inteligencia emocional	-.15	-.13
<b>Paso 3</b>		
Disponibilidad Parental	-.26	-.12
Seguridad emocional	-.04	.45**
Inteligencia emocional	-.15	-.14
Origen étnico	.12	.12
Nivel socioeconómico	-.21	.02
Edad	.14	.15
Género	.09	.10

Nota:  $\beta$  = ajuste interno.  $\beta^a$  = ajuste externo

\*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$

En relación a la segunda hipótesis, la disponibilidad parental predice los problemas de ajuste externo de los niños/as ( $r = 0.40^{**}$ ), aún después de considerar las variables demográficas mencionadas. Dicha relación desaparece al introducir las variables de seguridad emocional e inteligencia emocional, pero sólo aparece una relación significativa entre la seguridad emocional y el ajuste externo.

En el estudio se han obtenido otros resultados: se observa disparidad en las medidas de disponibilidad parental y ajuste de los hijos, según cual sea el informante; la percepción de los hijos difiere notablemente con la de sus madres, y más aún con la de sus padres. Por otro lado, la valoración de ambos progenitores muestra una correlación considerable ( $r=0.71$ ).

El ajuste interno varía notablemente entre los cuatro informantes, las percepciones más cercanas son las de los padres y las madres. Por otro lado, los hijos coinciden más con las madres que con el resto.

Referente al ajuste externo, de nuevo se observa que las percepciones más similares son entre padres y madres. En este caso, no obstante, los hijos presentan una mayor cercanía con los padres (varones). Un dato importante a tener en cuenta sobre esta variable es que hay una falta de acuerdo entre las valoraciones de los tutores y los demás informantes, los profesores se alejan notablemente del resto de participantes.

De acuerdo con lo expuesto, las hipótesis se han confirmado parcialmente ya que la seguridad emocional media entre la disponibilidad parental y el ajuste externo de los adolescentes, pero no entre la disponibilidad parental y el ajuste interno. Por otro lado, la inteligencia emocional muestra ausencia de correlación con el ajuste, tanto interno como externo.

Este estudio tiene diversas limitaciones entre las que destacamos la dificultad para confirmar relaciones causales ya que todos los análisis están ba-

sados en correlaciones entre las variables. Conveniría replicar el estudio con una investigación de tipo longitudinal o experimental para poder aportar mayor evidencia sobre las relaciones causa-efecto. Por otro lado, aunque se recoge información de diversas fuentes tales como padres, madres, hijos/as y tutores escolares, toda la información proviene de cuestionarios. Una parte de la varianza observada, por tanto, puede deberse al hecho de usar un solo método de recogida de datos. De todas formas, las tendencias observadas aquí son una base para futuros trabajos usando no sólo múltiples fuentes de información, sino también múltiples métodos de recogida de datos. Finalmente, la muestra obtenida hasta el momento es muy pequeña por que debe considerarse un estudio preliminar que muestra tendencias. Actualmente se ha ampliado la muestra y se estima que el análisis de los datos permitirá, a medida que avance la investigación, aportar mayores evidencias par matizar estas tendencias.

## Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alegre, A. & Benson, M. (2009). Parenting and Adolescent Adjustment: Mediation via Adolescent Trait Emotional Intelligence. (*In Press*)
- Anderson, G. (2005). Family relations, adjustment and well-being in a longitudinal study of children in care. *Child and Family Social Work, 10*, 43-56.
- Baron, R. M., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*, 1173-1182.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*, 66-72.
- Campo, A. T., & Rohner, R. P. (1992). Relationship between perceived parental acceptance-

**Tabla 2. Correlaciones Entre las Diferentes Disponibilidades Parentales.**

Variables	1	2	3
1. Según los hijos/as	-	0,35	0,35
2. Según las madres		-	0,71
3. Según los padres			-

- rejection, psychological adjustment and substance abuse. *Child Abuse & Neglect*, 16, 429-440.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of young adults. *Child Development*, 65, 541-561.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2003). Parental acceptance, postpartum depression, and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology*, 17, 80-93
- Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A., & Stevens, K. I. (2002). Assessing children's emotional security in the interparental relationship: The security in the interparental subsystem scales. *Child Development*, 73, 544-562
- Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator between perceived parental authoritarianism and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development*, 14, 273-304.
- Kessler, R. C. & Walters, E. E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the national comorbidity survey. *Depression and Anxiety*, 7, 3-14.
- Millstein, S. G., & Litt, I. F. (1993). Adolescent health. In S. Feldman. & E. G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 431-456). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988). Impact of adolescence drug use and social support on problems of young adults: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 64-75.
- Rockhill, C. M. Greener, S. H. (1999). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for elementary school children*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development Albuquerque, NM.
- Rohner, R. P. (1990). Handbook for the study of parental acceptance and rejection. (3<sup>rd</sup>. Ed.) Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Straus, M. A., Gelles, R. J. & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Garden City, NJ: Doubleday.





## Educación emocional y habilidades sociales

Núria Pérez Escoda

*Universidad de Barcelona*

Gemma Filella Guiu

Anna Soldevila Benet

*Universidad de Lleida*

### Resumen

Se presenta el análisis de las relaciones existentes entre la competencia emocional y la competencia social en estudiantes universitarios de Educación Social, Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria), Pedagogía y/o Psicopedagogía de las Universidades de Barcelona, de la Universidad de Lleida y de la Universidad del País Vasco en los cursos 2007-08 y 2008-09. Para ello se ha utilizado el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (QDE-A) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS). La muestra está formada por 597 estudiantes, 86,4% mujeres y 13,6 hombres de 22 años de media de edad. La técnica de análisis de datos utilizada ha sido la correlación de Pearson entre las puntuaciones de ambos cuestionarios. Los resultados indican que la correlación que presentamos nos ayuda a comprobar la validez de constructo convergente. QDE-A corrobora la correlación entre competencia emocional y competencia social.

### Palabras clave

Educación Emocional, Habilidades Sociales, Competencias.

### Emotional Education and Social Skills

#### Abstract

This paper presents an analysis of the links that can be established between emotional competence and social competence in undergraduates of Social Education, Teacher Training (Primary Education and Early Childhood), Pedagogy and Psychopedagogy of the University of Barcelona, the University of Lleida and the University of the Basque Country of the academic years 2007-08, 2008-09. For the purposes of this research the Survey on Adult Emotional Development (QDE-A) and the Social Skills Ladder (EHS) have been used. Data has been obtained

from 597 students, of which 86.4% are women and 13.6% are men, 22 years old being the average age. Pearson's correlation between the results of the two surveys has been used as the analysis technique. The results show that the correspondence we are presenting here helps to validate the convergent construct. QDE-A confirms the correspondence between emotional and social competences.

### Keywords

Emotional Education, Social Skills, Competences.

### Introducción

El marco teórico que relaciona las competencias emocionales y las habilidades sociales es muy extenso. De todas formas ampliar las investigaciones en este sentido siempre aporta riqueza, por este motivo presentamos un estudio de la relación que existe entre competencias emocionales y habilidades sociales que nos ayuda a validar el Cuestionario de Desarrollo emocional (QDE-A) de Pérez Escoda, Bisquerra, Filella, Soldevila, 2009 (pendiente de publicación en REOP).

En primer lugar y tras una lectura de la literatura científica sobre habilidades sociales se observa que cabe diferenciar entre competencia social y habilidades sociales o interpersonales. Monjas (1994) aclara la diferencia describiendo la competencia como una generalización evaluativa y la habilidad como una conducta específica que puede aprenderse básicamente, a través del autoreforzamiento o del reforzamiento social. Así, la competencia social incluye capacidades que pueden clasificarse en competencia socioafectiva, sociocognitiva y conducta social (Trianes, 1996). Las habilidades sociales hacen referencia a este último aspecto.

No existe un consenso unánime en la comunidad científica sobre cuál es la mejor medida disponible y el mejor procedimiento para analizar las habilidades emocionales de un individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

De ahí que actualmente se esté investigando en el diseño de distintos métodos, instrumentos, pruebas, tests, etc. para medir y evaluar las competencias socioemocionales que parten de distintos modelos teóricos. Entre los científicos uno de los debates más polémicos es si la inteligencia emocional es un rasgo o es una habilidad. Centrándose básicamente en la medida de la conciencia emocional y la regulación emocional.

Para ello se han revisado distintos instrumentos de IE. La gran mayoría se basan en autoinformes, por ejemplo, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Peter Salovey; el Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Pablo Fernández-Berrocal; el Schutte Self Repairot Inventory (SSRI) de Nicola Schutte; el Modified Schutte EI Escala (EIS) de Elisabeth Austin y; el Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) de Chi-Sum Wong, que medían la percepción de la persona sobre sus propias capacidades emocionales intra e interpersonales.

También existen instrumentos que utilizan métodos 360°, por ejemplo, el Workgroup Intelligence Profile (WEIP) de Petern Jordan; el Sweinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT) de Ben Palmer; el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Reuven Bar-ON; el Emotional Competence Inventory (ECI) de Reuven Bar-ON y; el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides, es decir, informes de observadores externos sobre las habilidades emocionales del sujeto.

Finalmente otros autores consideran necesaria la inclusión de tareas de ejecución emocional que revelen la habilidad potencial del individuo para poner en práctica su conocimiento afectivo y las estrategias y destrezas emocionales más eficaces por ejemplo, el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Jonh Mayer y el Mayer, Salovey, Caruso

y; el Emotional Intelligence test (MSCEIT) de Mayer, Salovey y Caruso.

La evidencia científica relaciona los constructos de Inteligencia emocional (IE) y Habilidades sociales (HS), y se está en condiciones de afirmar que existe un consenso en que ambas competencias correlacionan positivamente tanto en adolescentes como en adultos aportando una mayor calidad en las relaciones sociales (Barchard y Hakstian, 2004, Extremera y Fernández-Berrocal, 20004, Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006, Lopes, Salovey y Straus, 2003, Lopes, Brackett, Nezlek, Shutz, Sellin y Salovey, 2004, Mestre, Guil, Lopes y Salovey, 2006, Zavala, Valadez, Vargas, 2008, entre otros.). Es evidente que reconocer mejor las emociones de los demás, es decir, la empatía, la sensibilidad interpersonal propicia una relación más amistosa y menos agresiva.

Fernández González y Barraca (2005) afirman: "resulta muy interesante comprobar cómo al claridad respecto a las emociones es el aspecto más correlacionado con factores de adaptación y que, en particular, aparece como el mejor predictor de no sufrir depresión, tener una buenas relaciones, confianza en uno mismo y un buen a juste clínico. Estos resultado suponen el aval más claro a la relación entre adaptación e IE", refiriéndose a estudiantes de Bachillerato, también Gilar, Miñano, Castejón, (2008), llegan a al misma conclusión con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

**Cuadro 1. Dimensiones de la competencia emocional.**

	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>COMPETENCIA EMOCIONAL</b>	Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
	Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de "enfrentamiento", capacidad para autogenerarse emociones positivas.
	Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
	Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
	Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

A partir del análisis de los instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional y observar que incluyen en menor medida la competencia socioemocional se ha apostado por elaborar y validar un Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (QDE-A) que contiene las cinco dimensiones de la Educación Emocional defendidas desde el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). Las competencias que recoge el QDE-A son: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar, tal como resume el siguiente cuadro (Bisquerra y Pérez, 2007).

## Método

### Participantes

La muestra está formada por 597 estudiantes, 86,4% mujeres y 13,6 hombres de 22 años de media de edad (desv. Típ.: 3,6) de las titulaciones de Educación Social, Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria), Pedagogía y/o Psicopedagogía de las Universidades de Barcelona, de la Universidad de Lleida y de la Universidad del País Vasco en los cursos 2007-08 y 2008-09.

### Instrumentos

1. *El Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)* (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, 2009).

Consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13), inteligencia interpersonal (12 elementos), autonomía personal (7 elementos),

y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos). Una vez elaborada la prueba definitiva, se procedió a su informatización para que pudiese ser respondida “on-line” y aplicada de forma extensa para que permitiera la realización de un estudio consistente de las características técnicas del instrumento.

2. *La escala de habilidades sociales (EHS)* (Gismero, 2000).

Evalúa la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos. Este cuestionario compuesto por 33 elementos explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan a esas actitudes. El cuestionario mide 6 factores: Factor 1: autoexpresión en situaciones sociales; Factor 2: defensa de los propios derechos como consumidor; Factor 3: expresión de enfado o disconformidad; Factor 4: decir no y cortar interacciones; Factor 5: hacer peticiones y Factor 6: iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

## Resultados

Existe una correlación significativa (\*\*p < 0,01) entre cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional medida a partir del QDE-A y el total de las competencias sociales medidas a partir del EHS.

Destaca la correlación (r=0,617), entre la *dimensión competencia social del QDE-A* y el total del EHS.

Al analizar las correlaciones de la *dimensión competencia social del QDE-A* con cada uno de los factores evaluados con el EHS, observamos que to-

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos.**

	N	Media	Desv. Típ.
TOTAL QDEA	6,2337	,99621	706
CONCIENCIA	6,9067	1,16484	706
REGULACIÓN	5,4541	1,23713	706
COMPETENCIA SOCIAL	6,2875	1,23159	706
AUTONOMÍA EMOCIONAL	5,7355	1,37985	706
HABILIDADES DE VIDA	7,1637	1,15864	706
PD-I	22,88	4,439	616
PD-II	13,78	2,757	618
PD-III	11,80	2,549	620
PD-IV	16,51	3,527	619
PD-V	14,16	2,723	616
PD-VI	12,94	2,975	618
PD-Global	92,09	13,179	597

das son significativas, y especialmente altas las establecidas con:

- El *factor I* ( $r=0,637$ ) que identifica la autoexpresión en situaciones sociales, la capacidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales.
- El *factor VI* ( $r=0,460$ ) relacionado con la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que resulta atractivo.

La dimensión competencia social del QDE-A es la que tiene un nivel de correlación mayor con la puntuación total del EHS, en consecuencia podemos decir que dicha dimensión del QDE-A evalúa correctamente la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos.

Por otro lado también observamos que todas las dimensiones del QDE-A correlacionan con las habilidades sociales medidas en el EHS, especialmente la dimensión autonomía emocional y competencias de vida y bienestar.

### Conclusiones

Los resultados obtenidos partir del análisis estadístico corrobora el marco teórico sobre el tema, es de-

cir, la persona competente a nivel emocional también lo es a nivel social.

La correlación que presentamos nos ayuda a comprobar la validez de constructo convergente el QDE-A del bloque de competencia social.

No hay diferencias significativas cuando nos referimos a la variable sexo, y en este sentido estaríamos corroborando otras investigaciones como las de Vorbach y Foster (2003) y Zavala (2008:334) cuando afirman: "es comprensible que las puntuaciones de hombres y mujeres que se encuentran en los niveles superiores de IE tiendan a aproximarse".

Hay que tener en cuenta que ambos constructos fueron evaluados con instrumentos de autoinforme por lo que es difícil evitar sesgos de deseabilidad social de los participantes, de autopercepción, creencias entre otros. Resultaría interesante complementar estos instrumentos con otros en los que se tuviera en cuenta la opinión de los padres, amigos, etc., incluso con instrumentos de habilidades emocionales como el MESCEIT de Salovey, Mayer y Caruso.

En resumen nuestro trabajo consolida los resultados obtenidos en otros trabajos empíricos con muestras diferentes.

**Tabla 2. : correlación de Pearson.**

		TOTALQDE APROMITJA T	CONCIÈNCIA APROMITJA T	REGULACI ÓPROMITJ AT	RELINTERP ERSPROMI TJAT	AUTONOMI APROMITJA T	HABVIDAPR OMITJAT
PD-I	Correlación de Pearson	,576(**)	,382(**)	,352(**)	,637(**)	,489(**)	,455(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	616	616	616	616	616	616
PD-II	Correlación de Pearson	,306(**)	,163(**)	,205(**)	,326(**)	,318(**)	,209(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	618	618	618	618	618	618
PD-III	Correlación de Pearson	,283(**)	,209(**)	,136(**)	,325(**)	,250(**)	,239(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	620	620	620	620	620	620
PD-IV	Correlación de Pearson	,427(**)	,257(**)	,355(**)	,369(**)	,397(**)	,316(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	619	619	619	619	619	619
PD-V	Correlación de Pearson	,271(**)	,173(**)	,190(**)	,268(**)	,256(**)	,198(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	616	616	616	616	616	616
PD-VI	Correlación de Pearson	,449(**)	,314(**)	,274(**)	,460(**)	,387(**)	,387(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	618	618	618	618	618	618
PD-Global	Correlación de Pearson	,590(**)	,379(**)	,387(**)	,617(**)	,530(**)	,467(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	597	597	597	597	597	597

## Referencias

- Austin, ElJ., Saklofscke, D.HI y McKenny, D. (2004). Measurement of emotional intelligence- testing and cross-validating a modified version of Schutte et al's (1998). *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Barchard, K. A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, (3), 437-462.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*. 10. 61-82.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y Fernández-Berrocal, P. (Coords). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Versio of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández González, A. y Barraca, J. (2005). Inteligencia emocional, empatía y competencia social: Una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. En J. Romay, R. García y J. E. Real, (Eds). *Psicología social y problemas sociales*, 5, 335-342.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: Su influencia en la competencia social en ESO. *SUMMA Psicológica*, 5, (1), 21-32.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, N. A. (2006). Relating emocional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gismero, E. (2000). *EHS.Escala de Habilidades Sociales*. TEA Ediciones.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Härtel, C.E.J. y Hooper, G.S. (2002). Workgroup emocional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214
- Lopes, P.N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35, (3), 641-658.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Mayer, J.D.; Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets tradicional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.DI, Salovey, P. y Caruso, D. (2001). Technical Manual for the MSCEIR v.2.0. Toronto. Canadá: MHS Publishers.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Monjas, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo et al. (Eds). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Palmer, B.R. y Stough, C. (2001). *Swinburne University Emotinal Intelligence Test: Interim technical manual*. Melbourne: Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University of Techology (unpublished).
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Salovey, P., Mayer, J.D, Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Whashington: American Psychological Association.
- Shutte, N.S., Malouff, J.MI, Hall, L.E., Haggerty, D., Cooper, J.T., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a

- measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 187-177.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, (2), 319-338.

## Adolescencia, superdotación e inteligencia emocional

Carmen María Pomar Tojo  
Myriam Fernández Barreiros  
*Universidad de Santiago de Compostela*

### Resumen

El término IE tiene una estrecha relación con conceptos como los de inteligencia intra e interpersonal, estudiadas por Gardner (teoría de las inteligencias múltiples) e, incluso, con la inteligencia experiencial de Sternberg. Los superdotados desarrollan conductas peculiares en el plano socio-emocional; experimentan un sentido intenso de la justicia y del idealismo; suelen tener problemas para ajustarse a un mundo que, según ellos, no pueden controlar, no saben cómo hacerlo más justo, cómo enseñar a los demás a ser honestos, etc.; por ello, parecen estar “positivamente mal ajustados”. A pesar de que muchos adolescentes viven sólo un futuro cercano y están muy preocupados por el presente, por norma los adolescentes superdotados muestran una acentuada conciencia de su crecimiento personal y de sus numerosas posibilidades y potencialidades.

En este estudio piloto se administraron seis pruebas que miden distintos aspectos de la inteligencia emocional a un grupo de 10 adolescentes superdotados (asistentes a un programa de enriquecimiento en Santiago de Compostela).

Tras analizar los perfiles de inteligencia emocional de los 10 adolescentes se pone de relieve que es necesario estimular y desarrollar su inteligencia emocional, para que les sirva como una herramienta en sus interacciones sociales.

### Palabras clave

Inteligencia emocional, adolescentes, superdotados

### Título en inglés

### Abstract

The term EI is closely linked with concepts such as intra- and interpersonal intelligence, studied by Gardner (multiple intelligences theory) and even with Sternberg's experiential intelligence. The gifted develop special behavior in the socio-emotional realm, experiencing an intense sense of justice and idealism, and they often have problems adjusting to a world which

they can not control, do not know how to make fairer or how to teach others to be honest, and hence, they appear to be “positively maladjusted.” Although many teenagers may foresee only as far as the near future and are very worried by this, as a rule gifted adolescents have a marked awareness of personal growth and its many possibilities and potential.

### Objectives

In this pilot study six tests that measure different aspects of emotional intelligence were administered to a group of 10 gifted adolescents (who attended an enrichment programme in Santiago de Compostela).

### Results

After analyzing the emotional intelligence profiles of the 10 adolescents, results emphasize the need to stimulate and develop their emotional intelligence to serve them as a tool in social interactions.

### Keywords

Emotional intelligence, adolescents, gifted

### Introducción teórica

El concepto de superdotación comenzó, hace ya unas décadas, a ser delimitado de la mano de Renzulli (1978) en su modelo de los tres anillos o triádico, en el que define que la superdotación consiste en la interacción entre tres variables: capacidad intelectual superior a la media, alta implicación en la tarea y creatividad. Posteriormente, entre otros, Mönks (1968, 1988, 1994) concreta esta aportación de Renzulli enmarcando estas tres variables en un marco social compuesto por un triángulo con tres ejes: la escuela, los compañeros y la familia.

Aunando los conceptos de inteligencia cognitiva e inteligencia emocional es importante hacer referencia al estudio de Mayer (2001) sobre inteligencia emocional y superdotación, hecho con 11 adolescentes en el 2001. En dicho estudio para evaluar la inteligencia cognitiva se usó el Peabody Picture Vocabulary Scale (Dunn y Dunn, 1981) y para la evaluación de la inteligencia emocional se administró el Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Salovey y Caruso, 1997). A cada uno de los 11 adolescentes se les pedía que describiese, con la mayor exactitud posible, cómo se habían sentido y cómo se habían desenvuelto en la última ocasión que estando con sus amigos se sintieron incómodos (ejemplo: corrían riesgos, o hacían cosas con las que

no estaban de acuerdo). Las conclusiones a las que se llegó en este estudio fueron las siguientes:

1) Los adolescentes con un alto coeficiente de inteligencia emocional muestran una mejor y más completa organización del material emocional que extraen de sus relaciones con los demás, en comparación con los adolescentes con un coeficiente de inteligencia emocional bajo.

2) Los adolescentes que puntúan alto en inteligencia emocional son capaces de describir mejor y con mayor riqueza de detalles las situaciones socio-emocionales y las emociones enfrentadas que experimentaron en y sobre las mismas, incluso en comparación con los alumnos que los superan en inteligencia verbal.

3) Los adolescentes con alta inteligencia emocional rehúyen los actos desagradables, equivocados en el plano de lo moral y/o destructivo.

4) Existe relación entre inteligencia emocional e inteligencia general, de modo que una persona con una mayor inteligencia general posee mayor capacidad para integrar la información emocional y no emocional sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la situación que está viviendo de tal manera que le es más fácil planificarse y acometer cualquier situación social de un modo emocionalmente inteligente.

Una de las opciones de intervención con los niños/as superdotados son los programas de enriquecimiento, éstos consisten en programar la enseñanza de los sujetos de acuerdo con las características de cada caso concreto, intentando, además, equilibrar aquellos aspectos referidos a un área del conocimiento, al talento y aquellos otros que podrían llevarse a cabo en conjunción con el grupo-clase.

Existen varios tipos de programas de enriquecimiento; enriquecimiento de los contenidos curriculares, enriquecimiento del contexto y enriquecimiento extracurricular.

En la comunidad autónoma de Galicia y en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela se desarrolla un programa de enriquecimiento extracurricular (ASAC- Galicia). El objetivo global de este programa es lograr el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de altas capacidades, favoreciendo una educación integral de las personas de altas capacidades y favoreciendo una formación adecuada de padres y profesores, para una correcta intervención con personas de altas capacidades. Este objetivo global se desglosa en una serie de objetivos individuales y sociales.

Los objetivos individuales son: formación de una autoestima positiva, desarrollo de una imagen positiva de uno mismo, entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas adecuadas, aprendizaje para ser asertivo, estimulación de la creatividad, orientación de intereses personales y refuerzo de la responsabilidad, la iniciativa y el compromiso.

Los objetivos sociales son: desarrollar sus habilidades sociales, cooperar, ayudar y enriquecerse de y con los demás y convivir y expresar sentimientos.

Postulamos que cualquier situación de la vida se constituye en marco irreplicable de aprendizaje, por lo que ha de estimularse y desarrollarse la inteligencia emocional en todos los ámbitos de nuestra vida, ha de reforzarse la capacidad de ser *emocionalmente inteligentes* y de actuar en consecuencia con ese potencial extraordinario en cualquier situación que nos ponga al alcance nuestra vida y en el difícil camino por alcanzar situaciones *felices*.

En el ámbito de la adolescencia cabe señalar que uno de los pilares para una buena educación de los adolescentes consiste en prepararlos para que afronten de un modo *emocionalmente inteligente* la multitud de opciones que se le presentarán de repente, en un tiempo muy corto pero intenso. Los adolescentes están expuestos a toda clase de experiencias procedentes de las más diversas fuentes y es muy fácil que se desborden o que se desorienten. Cuando estas experiencias no son todo lo gratas que debieran o no resultan del todo gratificantes es crucial que cuenten con unos padres *emocionalmente inteligentes*, dispuestos a estar disponibles cuando ellos lo necesiten aunque no sean capaces de demandarlo directamente, para que en el reflejo de unos padres *emocionalmente inteligentes* construyan su propia identidad. Educar a los adolescentes con inteligencia emocional (estimulando y desarrollando todas sus habilidades emocionales) responde a la idea de que esos adolescentes estén preparados para asumir los distintos papeles que desempeñarán en la obra de su vida, compartiendo historias, secretos y aventuras con todos los que le rodeen; por ello sus padres no pueden permitir que su intelecto sea el centro de su educación o de la relación con los mismos. El bienestar emocional de un adolescente es el centro de su identidad. Cuando un adolescente crece en un entorno estable y saludable, la dimensión emocional en desarrollo estimula su capacidad de corresponder consigo mismo y con los demás, lo que nos beneficia a todos. La mejora de las capaci-



dades emocionales del adolescente discurre al mismo tiempo y de la misma forma que la consolidación del carácter, el desarrollo moral y el civismo. De igual modo que no es suficiente con adoctrinar sobre los valores, sino que han de practicarse para que se consiga una conciencia moral, la adquisición y mejora de la inteligencia emocional depende casi exclusivamente de la práctica; y que mejor época que la adolescencia, época de la vida repleta de situaciones nuevas y diferentes para practicar el afrontamiento de esas situaciones de un modo *emocionalmente inteligente*.

**Objetivo**

El objetivo de este estudio empírico es analizar la Inteligencia Emocional y una serie de variables que la conforman, en un grupo de diez adolescentes superdotados.

**Método**

En el año 2009 se administraron varios instrumentos de evaluación de variables relacionadas con la inteligencia emocional a una muestra de 10 alumnos adolescentes superdotados, asistentes al programa de enriquecimiento de ASAC-GALICIA. Las pruebas administradas fueron las siguientes:

- “¿Qué es la Inteligencia Emocional” (Martin y Boeck, 1997)
- “¿Muestra abiertamente sus emociones?” (Brockert y Braun, 1997).
- “¿Cuál es el grado de dominio sobre sí mismo?” “Implicaciones educativas de la inteligencia emocional” (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2005).
- “¿Tiene suficiente confianza en sí mismo?” “Implicaciones educativas de la inteligencia emocional” (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2005).
- “¿Sabe poner paz entre dos personas?” “Implicaciones educativas de la inteligencia emocional” (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2005).
- Cuestionario de habilidades sociales de “Implicaciones educativas de la inteligencia emocional” (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2005).

**Resultados**

En el primero de los test aplicados que mide *inteligencia emocional global*, cinco de los diez adolescentes obtienen puntuaciones que los dotan de un cociente de inteligencia emocional bajo y los otros cinco obtienen puntuaciones que los sitúan en la

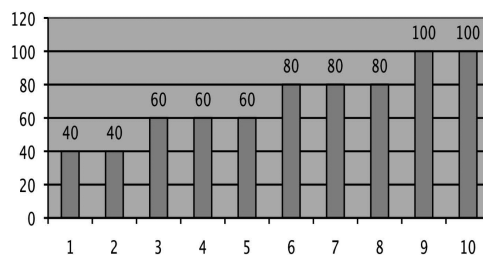


Figura 1. Inteligencia Emocional Global.

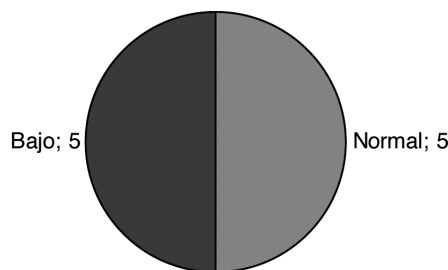


Figura 2. Cociente de Inteligencia Emocional Global.

franja de un cociente de Inteligencia Emocional Normal. (Figuras 1 y 2).

Los siguientes test evalúan parcialmente las diferentes variables que conforman la Inteligencia Emocional, es decir, aislando a cada una de las variables del resto.

El test “¿Muestra abiertamente sus emociones?” mide la variable autoconciencia. La *autoconciencia* es el eje de la inteligencia emocional, pues esta toma de conciencia de la situación o del estado emocional sirve de base a otras habilidades como el autocontrol; es el modo de reconocer las emociones y el modo en que éstas afectan a las acciones. En este uno de los diez sujetos muestran un grado de autoconciencia alto y los otros nueve muestran un grado de autoconciencia medio. (Figuras 3 y 4)

El test “¿Cuál es su grado de dominio de sí mismo?” evalúa la variable autocontrol. El *auto-*

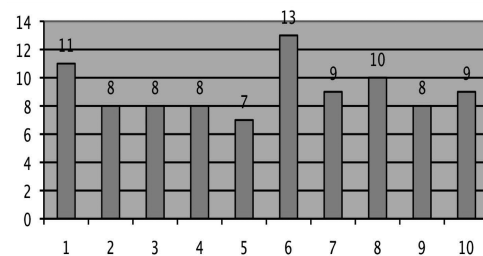


Figura 3. Variable Autoconciencia.

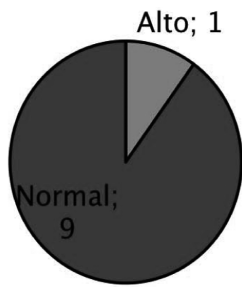


Figura 4. Grado de Autoconciencia.

control, o el dominio de las propias emociones y sentimientos supone poseer una serie de habilidades que permiten a la persona hacerse cargo de las situaciones, decidir entre alternativas posibles y reaccionar ante los acontecimientos. En este test, tres de los diez sujetos obtienen puntuaciones equivalentes a un grado de autocontrol alto, cinco sujetos alcanzan puntuaciones equivalentes a un grado de autocontrol medio y por último dos sujetos obtienen puntuaciones equivalentes a un grado de autocontrol bajo. (Figuras 5 y 6)

El test “¿Tiene suficiente confianza en sí mismo?” nos remite a la variable automotivación. La *automotivación* hace referencia a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para

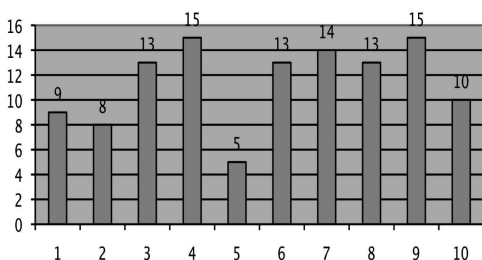


Figura 5. Variable autocontrol.

conseguir un objetivo, comúnmente también se le conoce como fuerza de voluntad, perseverancia, espíritu de lucha, amor propio; en este proceso intervienen factores tanto internos como externos y, a su vez, puede ser auto-regulada o regulada por el ambiente. En este test, dos de los diez sujetos muestran una automotivación baja, otros dos sujetos muestran una automotivación alta y por último seis sujetos muestran una automotivación media. (Figuras 7 y 8)

El test “¿Sabe poner paz entre dos personas?” nos conduce a la variable empatía. El término *empatía* deriva del griego “*empathia*” que significa “sentir dentro” y se utiliza comúnmente para referirse a la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona; aparece en los primeros estadios del desarrollo como una especie de imitación de las emociones ajenas y este proceso de vivencia es lo que nos permite comprenderlas mejor y compartirlas. En este test las puntuaciones de dos de los sujetos reflejan un grado de empatía alto, mientras que las puntuaciones de los otros ocho sujetos reflejan un grado de empatía medio. (Figuras 9 y 10)

El cuestionario de *habilidades sociales*, mide las habilidades sociales. Las habilidades sociales se definen como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que

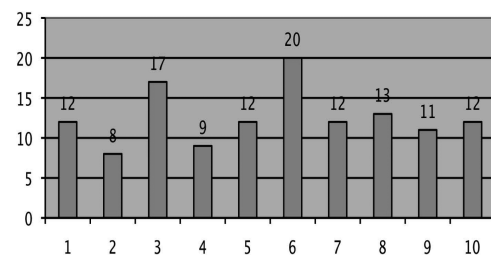


Figura 7. Variable Automotivación.

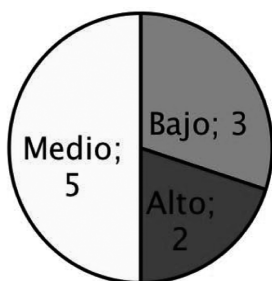


Figura 6. Grado de autocontrol.

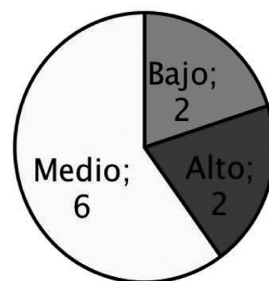


Figura 8. Grado de Automotivación.

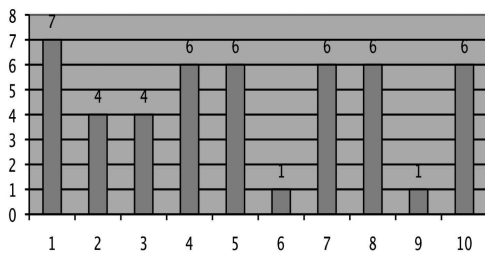


Figura 9. Variable Empatía.

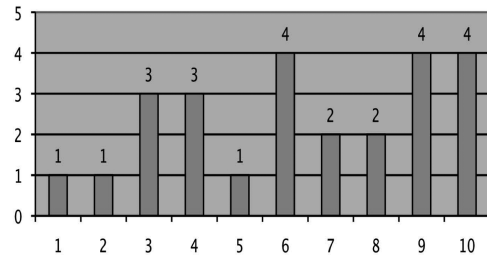


Figura 11. Variable Habilidades Sociales.

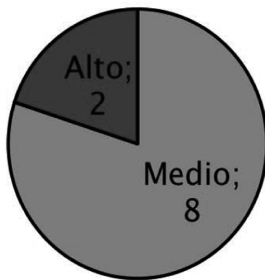


Figura 10. Grado de Empatía.

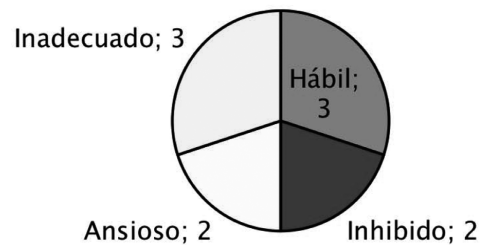


Figura 12. Modo de afrontamiento de las situaciones sociales.

expresa los sentimientos, actitudes, deseos y opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. A raíz de este cuestionario se refleja el modo de afrontamiento de las situaciones sociales; tres sujetos poseen un estilo de afrontamiento inadecuado, dos sujetos poseen un estilo ansioso, otros dos poseen un estilo inhibido y por último tres sujetos poseen un estilo hábil. (Figuras 11 y 12).

Una vez analizadas de forma independiente las variables evaluadas en los anteriores test, podemos analizar de una forma más pormenorizada el perfil de los diez adolescentes en referencia su *Inteligencia Emocional*. Dentro de este análisis destacan los siguientes casos. (Tabla 1)

Tres de los cinco sujetos que muestran una inteligencia emocional global baja, poseen un grado de autocontrol bajo y un estilo de afrontamiento de las situaciones sociales inadecuado; los otros dos comparten un estilo de afrontamiento de las situaciones ansioso a pesar de mostrar uno de ellos un

**Tabla 1. Perfiles de Inteligencia Emocional.**

	EQ	Autoconciencia	Autocontrol	Motivación	Empatía	Habilidades Sociales
1	Bajo	Media	Bajo	Media	Media	Inadecuado
2	Bajo	Media	Bajo	Baja	Media	Inadecuado
3	Bajo	Media	Medio	Alta	Media	Ansioso
4	Bajo	Media	Alto	Baja	Media	Ansioso
5	Bajo	Medio	Bajo	Media	Media	Inadecuado
6	Normal	Alta	Medio	Alta	Alta	Hábil
7	Normal	Media	Medio	Media	Media	Inhibido
8	Normal	Media	Medio	Media	Media	Inhibido
9	Normal	Media	Alto	Media	Alta	Hábil
10	Normal	Media	Medio	Media	Media	Hábil

grado de autocontrol alto y el otro un grado de motivación alto.

Dos de los cinco sujetos que muestran una inteligencia emocional global media, destacan por encima de los otros tres: uno de ellos por puntuar alto en las variables autoconciencia, motivación y el otro por puntuar alto en las variables autocontrol y empatía. Ambos sujetos poseen un estilo de afrontamiento de las situaciones sociales hábil.

### Conclusiones

Una vez analizados los resultados de las diferentes pruebas administradas, extraemos dos conclusiones fundamentales:

- Es necesario, por un lado, ampliar la muestra (cuantitativamente, varios grupos,...); las variables a comparar (tipos de inteligencia, independencia de campo, desajuste psicológico...); en definitiva, profundizar en el estudio de las relaciones entre superdotación e inteligencia para lograr un perfil psicoeducativo más completo de los alumnos superdotados y talentosos para así otorgarles una mejor intervención.

- Por otro lado, es también primordial, administrar pruebas más completas para la evaluación de la Inteligencia Emocional que aglutinen todas y cada una de las variables evaluadas en este estudio de aproximación. Posteriormente, diseñar un programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional operado en función de los hallazgos de las medidas pre-test; y utilizar el pos-test para poder dotar de validez y fiabilidad al programa de intervención que se aplica, en este caso el programa de enriquecimiento extracurricular de ASAC Galicia.

### Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

Friedlander, B., Elías, M. y Tobías, S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. A&M Gráfico, S. L. Barcelona.

Galindo, A. (2002). *Inteligencia emocional para adolescentes*. Pearson. Madrid.

Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (2005). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. USA: Fort Worth, TX: Hartcourt Brace.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Martin, D. y Boeck, H. (1997). *Qué es inteligencia emocional*. Edaf, Madrid.

Mayer, J. D. & Salovey, P. & Caruso. (2000). Models of emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J.D.; Perkins, D.M.; Caruso, D.R. y Salovey, P., (2001) Emotional Intelligence and Giftedness, *Roeper Review*, 23, 3, 131-137.

Mestre, J. M. y Fdez-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide. Madrid.

Mönks, F. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks y H. Pessow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.

Ordoñez-Legarda, M.C., Tinajero, A. (2008). *Estimulación temprana, inteligencia emocional y cognitiva*. Equipo cultural. Perú.

Pomar, C., Díaz, O., Fernández, M. (2006). Programas de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 11, 13, 30-39.

Renzulli, J.S. (1984). The triad/Revolving door system: a research based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171.

Sternberg; R. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University.

Villanova, J. S., Clemente, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Universidad de Valladolid. Valladolid.

Webb, J. T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC: ERIC Digest E527.

Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva. Madrid.

## El desarrollo de competencias emocionales a través de mindfulness. Caso práctico con niños de 9 a 12 años

Olivia Victoria Recondo Pérez  
Natalia Sylvia Ramos-Díaz  
Oliver Jiménez Jiménez  
*Universidad de Málaga*

### Resumen

En este estudio, presentamos la aplicación de un programa de Mindfulness o Atención Plena e Inteligencia Emocional adaptado a niños (N=269) de 9 a 12 años, de 2º y 3º ciclo de Primaria, con el objetivo de evaluar posibles cambios en el bienestar psicológico y en las competencias emocionales.

Los datos fueron recogidos al inicio y final de un programa de siete semanas de duración. En nuestro caso, las hipótesis plantearon que Mindfulness mantendría una relación positiva con la salud mental y la percepción de competencias emocionales.

La evaluación del programa se ha realizado utilizando el feedback o evaluación 360º, técnica que ha permitido obtener una visión estereoscópica del fenómeno (CE 360º - Competencias emocionales; Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006). A su vez, se midieron posibles variaciones en la salud mental de los participantes, a través del cuestionario MH5 (Ware y Sherbourne, 1992); obteniéndose cambios significativos positivos.

Se discutirán la eficacia y los beneficios de los programas de entrenamiento de Mindfulness e Inteligencia emocional con niños de 9 a 12 años, así como la pertinencia de incluir a profesores, orientadores escolares y padres en estos programas.

### Palabras Clave

Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales, Mindfulness, Atención Plena y Salud Mental.

### Development of Emotional Competencies through Mindfulness (a Case Study of 9 to 12 year old Children)

### Abstract

In this study, we presented the implementation of a Mindfulness and Emotional Intelligence program adapted for children (N=269) in an age range from

9 to 12 years old, all of them students of Second and Third Grade of Primary School. The aim is to assess potential changes in their psychological well-being and emotional competencies.

The data was collected at the beginning and after program completion (7 weeks later). It was hypothesized that mindfulness would show a positive relation with mental health and emotional competencies.

The evaluation of this program was measured with the 360º feedback technique which involves obtaining a stereoscopic vision of the phenomena (CE 360º - Emotional competences; Bisquerra, Martínez, Obiols & Pérez, 2006). Also, potential variations in the participants' mental health were measured with the questionnaire MH5 (Ware & Sherbourne, 1992); showing a significant change.

The efficacy and benefits of providing Mindfulness and Emotional Intelligence management programs with children between 9 and 12 years old will be discussed, as well as the pertinence of including teachers, school advisors and parents in these programs.

### Keywords

Emotional Intelligence, Emotional Skills, Mindfulness and Mental Health.

### Introducción

En la actualidad, se constata un interés creciente en el estudio y desarrollo de las competencias emocionales dentro del campo de la Inteligencia Emocional, en relación con procesos psicológicos y educativos. En este sentido, se ha hecho evidente que las competencias emocionales son predictores, no sólo del nivel de IE del alumno, sino de su bienestar psicológico.

Las competencias emocionales son clave para el desarrollo evolutivo normalizado de una persona. Por eso, la importancia de asegurar en la infancia la adquisición de competencias básicas y el aprendizaje de los procesos de conocimiento, comprensión y regulación emocional, que se irán desarrollando a lo largo de nuestra vida y que son elementos constitutivos de la IE.

Para desarrollar la IE es clave el desarrollo de las propias *competencias* (personales y sociales), entendidas como *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diarias con cierto nivel de calidad y eficacia* (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según Bisquerra y Pérez (2007), hay evidencias de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumno tiene competencias emocionales; es decir, si está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en el currículo escolar de una forma sinérgica junto a los contenidos académicos.

No cabe duda de que las emociones implican cambios en la experiencia subjetiva, conducta expresiva y las respuestas fisiológicas de una persona.

Practicar la Atención Plena, supone estar atentos a la experiencia del aquí y el ahora. Se trata de sentir de un modo directo e inmediato lo que está sucediendo sin la mediación del pensamiento (Miró, 2007). La Atención Plena supone un tipo de auto-observación que podríamos llamar *adaptativa*, en contraposición a la auto-observación *rumiadora o no-adaptativa* (Cebolla y Miró, 2007).

Es, por tanto, de suma importancia entender el modo en el que nos relacionamos con nuestros pensamientos y nuestra vinculación emocional con ellos. En este proceso, la práctica de Mindfulness puede ser de gran ayuda, ya que la actitud de observación libera de la servidumbre de la emoción (Simón, 2001).

Una de sus mayores ventajas, es que la práctica de Mindfulness no depende de ninguna ideología ni creencia específica, por lo que sus beneficios son accesibles para cualquiera que quiera probarlos (Kabat-Zinn, 1990).

En Psicología, la definición de Mindfulness o Atención Plena más extendida es la de Jon Kabat-Zinn (2003) que la define como “la conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional, a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella”.

En la práctica de Mindfulness, además, se trata de dirigir la atención al momento presente que estamos viviendo (aquí y ahora), con una actitud de vivir lo que acontece, desde la compasión, interés, apertura y amabilidad, independientemente de lo agradable o desagradable que pudiera resultar la experiencia que se está viviendo.

Mindfulness tiene un gran interés para la Psicología, ya que “plantea en términos positivos cómo orientar la atención y la actividad, adecuándose de forma abierta a cada situación y señala de forma explícita los problemas que pueden derivarse

de no centrarse en el momento presente en las condiciones señaladas” (Kabat-Zinn, 1990).

Entre las principales técnicas de Mindfulness, se encuentran *la respiración, la meditación sentado, la meditación caminando, la técnica de exploración corporal y mindfulness en la cotidianidad*. Todas estas técnicas mencionadas han sido incluidas en el programa de entrenamiento que se ha desarrollado en la investigación que se presenta en este documento.

Mindfulness forma parte de la denominada “tercera generación de terapias cognitivo-conductuales” (Ciarrochi y Godsell, 2006; Hayes, 2004; Kabat-Zinn, 1994; Linehan, 1993; Segal, Williams y Teasdale, 2002; Ramos, N., Hernández, S.M. y Blanca, M., 2009).

Cabe mencionar que la investigación que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio, en proceso de análisis para su posterior publicación global.

### Programa de intervención

Se ha llevado a cabo un programa de entrenamiento que integra la práctica de la Atención Plena (cualificación del niño a nivel cognitivo, postural y respiratorio; práctica meditativa y Atención Plena en la vida cotidiana) con ejercicios de IE para el desarrollo de habilidades de percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Este programa está en proceso de revisión para su posterior publicación.

### Metodología

#### Muestra

La muestra está formada por alumnos de cuatro colegios públicos de Málaga, de 4º, 5º y 6º de Primaria. Un total de 269 alumnos (52.6% varones y 40.1% mujeres), con una edad que oscila entre 9 y 12 años; edad media 10.3 años y DT 1.03 años. Las condiciones experimentales de la muestra: *Grupo Experimental 1* (aplicación del programa de entrenamiento en Mindfulness e Inteligencia Emocional), *Grupo Experimental 2* (aplicación de un programa de actividades lúdicas sin Atención Plena) y *Grupo Control* (sin intervención).

#### Instrumento

Para evaluar la salud mental, Escala MH-5, obtenido del cuestionario de Salud SF-36 (Health Sur-

vey SF-36; Ware y Sherbourne, 1992) y adaptado al castellano por Alonso, Prieto y Antó (1995).

Además, se ha realizado una adaptación lingüística del CE-360° de Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006), a alumnos de 9 a 12 años. Se han recogido valoraciones de los distintos informantes (autoinforme del propio alumno, padres/tutores y dos profesores de cada alumno).

*Procedimiento:* Una vez distribuida la muestra y previa coordinación con el equipo educativo de los centros, se asigna la condición experimental a los tres cursos (4º, 5º y 6º) en proporción similar. Al inicio, se solicitó el *Consentimiento Informado* de los padres.

El programa es desarrollado por cuatro instructores. Cada uno se hizo cargo de tres grupos (de cada condición experimental), con una distribución cuantitativa homogénea.

El programa se desarrolla en siete sesiones de hora y media de duración, más una sesión previa de evaluación y preparación de la intervención, y otra sesión final de evaluación.

## Resultados

Los resultados de la investigación se obtienen a través de un Análisis de Varianza (ANOVA) y un análisis *a posteriori* con el paquete estadístico SPSS (versión 15).

Como variables dependientes, la salud mental y las competencias emocionales. Como variable independiente, la condición experimental (Grupo Control, Grupo Experimental 1 y Grupo Experimental 2), controlando las puntuaciones del primer día del estudio.

Los resultados ponen de manifiesto que hay diferencias entre los grupos respecto a la salud mental,  $p < 0,05$  (ver Tabla 1). Sin existir diferencias iniciales entre los grupos en el pretest, el análisis *a posteriori* muestra una clara tendencia en el grupo experimental 1 de mejoras en la salud mental con respecto al grupo control, siendo  $p = 0,066$ . En cuanto al grupo experimental 2 respecto al grupo control, sí se refleja una diferencia significativa  $p = 0,04$ .

Sobre las competencias emocionales, los resultados ponen de manifiesto un efecto del programa de actividades lúdicas en las competencias emocionales globales al finalizar el entrenamiento,  $p < 0,05$  (ver Tabla 2). En el análisis *a posteriori*, se aprecian diferencias del grupo experimental 1 con respecto al grupo control, siendo  $p = 0,048$ , y del grupo experimental 2 respecto al grupo control, siendo  $p = 0,001$ .

Por último, también se observa un efecto del entrenamiento combinado *mindfulness* e inteligencia emocional sobre las relaciones interpersonales al finalizar el programa. (ver Tabla 3). En el análisis *a posteriori*, se puede apreciar una diferen-

**Tabla 1. Resultados del análisis ANOVA de un factor: estadístico F, grados de libertad (g.l.) y medias del grupo control (G.C.), grupo experimental 1 (G.E.1) y grupo experimental 2 (G.E.2).**

VARIABLE	F	g.l.	MEDIAS		
			G.C.	G.E.1	G.E.2
Salud Mental 1	1,003	2	4,5	4,6	4,8
Salud Mental 2	4,27*	2	4,5	4,8	4,9

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

**Tabla 2. Resultados del análisis ANOVA de un factor: estadístico F, grados de libertad (g.l.), medias del grupo control (G.C.), grupo experimental 1 (G.E.1) y grupo experimental 2 (G.E.2).**

VARIABLE	F	g.l.	MEDIAS		
			G.C.	G.E.1	G.E.2
C.E. Globales 1	2,32	2	3,6	3,7	3,9
C.E. Globales 2	6,09*	2	3,6	3,8	3,9

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

**Tabla 3. Resultados del análisis ANOVA de un factor: estadístico F, grados de libertad (g.l.), medias del grupo control (G.C.), grupo experimental 1 (G.E.1) y grupo experimental 2 (G.E.2) y significación (Sig.)**

VARIABLE	F	g.l.	MEDIAS		
			G.C.	G.E.1	G.E.2
C.E. Relaciones 1	0,73	2	4,4	4,5	4,5
C.E. Relaciones 2	2,76	2	4,4	4,7	4,4

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

cia significativa del grupo experimental frente al grupo control, siendo  $p = 0,026$ .

### Discusión

Los resultados obtenidos ratifican que, a diferencia del grupo control, los dos grupos experimentales han mejorado significativamente su salud mental. Estos resultados nos demuestran que, además de los beneficios conocidos que se derivan de la práctica de Mindfulness en el bienestar del individuo, el desarrollo de actividades distendidas y lúdicas (planificadas, participativas y supervisadas), mejora también la salud mental infantil con sólo un programa de intervención de siete semanas.

Por otro lado, los resultados obtenidos verifican que mejora la autopercepción de las competencias emocionales en ambos grupos experimentales. Por lo tanto, en cuanto al entrenamiento en mindfulness, es de esperar que una actividad orientada a desarrollar habilidades de regulación emocional, a proporcionar una forma de cultivar el equilibrio emocional y reducir la influencia de los habituales patrones negativos de percepción y juicios erróneos, aumente la percepción de mejora en las competencias emocionales. No obstante, y a partir de los datos disponibles, se debe tener en cuenta el breve entrenamiento de sólo ocho sesiones para el logro de tan ambicioso objetivo.

Además, y dados los buenos resultados del grupo experimental 2, se nos vuelve a plantear el valor educativo y emocional que tiene una intervención basada en actividades lúdicas planificadas y supervisadas en el contexto escolar.

Según los resultados obtenidos, sólo el grupo experimental mindfulness mejora la percepción de las competencias emocionales respecto a las relaciones interpersonales con compañeros, profesores y padres. Ninguno de los otros dos grupos ha pre-

sentado esta mejoría. Los cambios experimentados ratifican que Mindfulness es predictor de conductas prosociales.

Las puntuaciones obtenidas no permiten elaborar ningún tipo de conclusión significativa en cuanto a la mejoría en la percepción que tienen los profesores de las competencias emocionales globales de los alumnos. El estudio tiene en cuenta que obtener variaciones significativas en apenas siete semanas puede ser un objetivo demasiado ambicioso; sobre todo, por pretender que un observador externo, en tan poco tiempo, verifique el cambio individual del niño. En este sentido, dado que el programa de Mindfulness incide en componentes cognitivos y emocionales, y no en los conductuales, resulta razonable que un cambio a nivel conductual -prosocial- requiera de un mayor plazo de tiempo y una mayor insistencia en la práctica de tales conductas.

Como resultado de las dificultades que ha generado en el proceso de investigación el uso del Cuestionarios CE-360°, nos encontramos con un gran vacío de datos en la evaluación de los padres de las competencias emocionales de sus hijos, tanto en la medida pretest como postest. Por lo tanto, no es posible presentar ningún tipo de conclusión al respecto.

### Conclusiones

El estudio concluye el valor que tiene Mindfulness o la Atención Plena como instrumento para mejorar la salud mental de niños preadolescentes. A su vez, la investigación ha señalado que el programa de Atención Plena e Inteligencia emocional es una herramienta útil en el refuerzo, guía y desarrollo de competencias emocionales en niños.

El futuro de esta área de investigación dependerá del desarrollo de instrumentos de medida especializados (cuantitativos y cualitativos) en poblaciones infantiles; de lo contrario, no será posible



cifrar en niveles cuantitativos, todos los progresos reconocidos a nivel cualitativo.

Como ya se indicó, el presente estudio forma parte de un estudio mayor, y futuras revisiones metodológicas serán necesarias para señalar y acotar posibles causas sobre los resultados obtenidos.

Dado el poco tiempo de intervención para obtener variaciones significativas en los grupos experimentales, entendemos que sería oportuno realizar un estudio más extenso que mantenga el mismo objetivo pero que posibilite que observadores externos, en ese tiempo, verifiquen el cambio individual del niño.

El estudio que se ha realizado subraya además la importancia del aprendizaje de competencias y habilidades emocionales como una prioridad básica en el sistema educativo de cualquier persona, que redundará directamente en su bienestar psicológico y en su IE. No cabe la menor duda de que la investigación y el desarrollo de programas en este campo pueden resultar muy provechosos a la hora de ayudar a los niños, adolescentes y jóvenes a desarrollar un adecuado nivel de competencias emocionales personales y sociales.

Somos conscientes de los serios obstáculos para evaluar las competencias emocionales y los programas de la compleja educación emocional, para además comprobar los beneficios de dicha experiencia en los alumnos. No obstante, consideramos que la *Evaluación 360°*, también conocida como *feedback de 360°*, aunque es una buena alternativa de la educación emocional para la evaluación de programas y de personas, no garantiza obtener una visión estereoscópica del fenómeno, si no está asegurada la participación activa y comprometida de todos los actores sociales implicados. En todo momento, el estudio ha dado por hecho que profesores y padres conocen y comprenden los conceptos claves de la IE y las competencias emocionales, cuando la realidad nos ha mostrado algo distinto.

Sea como fuere, aún nos queda un amplio recorrido en la investigación cuantitativa y cualitativa, en cuanto a la práctica infantil de Mindfulness y el desarrollo de las competencias emocionales.

## Referencias

- Alonso, J., Prieto, L. y Antó, J. M. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, 771-776.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 187-203.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XI*, 10, 61-82.
- Cebolla A. y Miró, M. T. (2007). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento para la depresión. *Revista de Psicoterapia* 17, 133-156.
- Ciarrochi, J. Y Godsell, C. (2006). Mindfulness-based Emotional Intelligence, Research and Training. En Druskat, V.U., Sala, F. Y Mount, G. (Eds): *Linking Emotional Intelligence and performance at work*. New Jersey: Mahwah. Pp. 20-51.
- Hayes, S.C. (2004). *Acceptance and commitment therapy and the new behaviour therapies*. En S.C. Hayes, V.M. Follette y M.M. Linehan (eds.): *Mindfulness and acceptance*. Nueva York: Guilford Press; p. 1-29.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 10, 144-156.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioural treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Slyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Miró, M. T. (2007). La atención plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia* 17, 31-76.
- Ramos, N., Hernández, S.M. y Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15 (2-3), 207-216.

- Segal, Z. Williams, M. y Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford
- Simón, V. (2001). El ego, la conciencia, y las emociones: un modelo interactivo. *Psicothema*, 13,2, 205-213.
- Ware, J. E. y Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short form health survey (SF-36) I. *Medical Care*, 30, 473-483.

## Guía de buenas prácticas para la educación de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo

Desireé Ruiz-Aranda

Ruth Castillo

Rosario Cabello

*Facultad de Psicología. Universidad de Málaga*

### Resumen

La Inteligencia Emocional (IE) se ha mostrado como un elemento muy importante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

En este capítulo, se ofrecen algunas guías prácticas para desarrollar un programa de entrenamiento de la IE en el contexto escolar. Asimismo, se proponen una serie de ejercicios para el desarrollo y mejora de la IE. Por último, se concluye con algunas recomendaciones sobre el desarrollo de la IE en el ámbito escolar.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Educación, Programas.

### Guide to Good Practice for Education of Emotional Intelligence in Educational Context

#### Abstract

Emotional Intelligence (EI) represents an important role in emotional adjustment, personal wellbeing and interpersonal relationships.

In this chapter, we offer some practical guidelines for developing a training programme for EI in an educational context. We also propose several exercises to develop and improve EI. Finally, we conclude with some recommendations about developing EI training in school settings.

#### Key words

Emotional Intelligence, Education, Programmes.

### Introducción

El uso inteligente de las emociones ha sido un tema estudiado desde hace años, aunque ha sido en la última década cuando ha suscitado un interés creciente (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Gran parte de esta expectativa se debe a la irrupción de un nuevo ámbito de estudio denominado IE. La perspectiva teórica en la que enmarcamos este trabajo está basada en

el modelo de habilidad de la IE formulado por Mayer y Salovey (1997). Según este modelo, los diferentes aspectos de la IE se podrían mejorar a través de diversos programas de entrenamiento especializados, permitiéndonos analizar qué habilidades de IE están siendo entrenadas y cuál es el efecto concreto del entrenamiento (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Pero ¿por qué es realmente importante aprender a usar las emociones de manera inteligente? Es importante porque la literatura más reciente ha mostrado que las habilidades emocionales están relacionadas con un mayor bienestar emocional por lo que una mejora en las habilidades para identificar, asimilar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás facilitaría un adecuado ajuste psicosocial de las personas (Austin, Parker, Petrides y Saklofske, 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Una de las principales líneas de investigación en este campo se dirige a conocer los efectos de la IE en diferentes contextos aplicados. Parte de las consecuencias del desarrollo de estos trabajos ha sido la mayor concienciación de la importancia del uso adecuado de las emociones. Esto se ha traducido en un aumento de las demandas educativas y socio-profesionales de estas competencias emocionales y en la producción y aplicación de programas educativos para fomentarlo (Clarke, 2010; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne, 2009).

Concretamente, en el contexto escolar existe, en la actualidad, una gran demanda para implementar una propuesta educativa que promueva el éxito académico, la mejora de la salud y la prevención de las conductas problema y son muchos los programas que han sido desarrollados con el objetivo de mejorar las habilidades socio-emocionales de niños y adolescentes (para una revisión ver, Durlak y Weissberg, 2007; Payton, et al., 2008; Zins, Payton, Weissberg, y O'Brien, 2007). El problema es que algunos de los programas que se llevan a cabo están insuficientemente coordinados, controlados y evaluados por lo que tendrán un reducido impacto sobre la conducta del estudiante y es poco probable que los efectos producidos se sostengan en un futuro (Greenberg, et al., 2003).

Una de las grandes cuestiones que surgen ante esta situación es cómo implementar los programas para que tengan efectos relevantes y estables en el tiempo. El objetivo de este capítulo es ofrecer una guía práctica para desarrollar un programa de entrenamiento de la IE en el contexto escolar, así como des-

cribir algunos ejercicios prácticos que pueden llevarse a cabo en dichos programas de entrenamiento.

### **Plan de actuación para la implementación de un programa de entrenamiento de IE**

Según la literatura especializada, para que un programa de entrenamiento de la IE sea efectivo debe tener una serie de características (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009):

a) Estar basado en una estructura teórica, incorporando propuestas que demuestren los efectos beneficiosos sobre las actitudes y conductas de los niños a través de investigación científica.

b) Definir cuidadosamente los objetivos del programa y las habilidades específicas que deben ser aprendidas.

c) Identificar el contexto educativo y socio-cultural en el que va a ser implementado el programa. Es necesario tener en cuenta la edad, el grupo cultural, el entorno escolar y las características del personal del centro educativo.

d) Estar integrado en el currículo base. De esta manera se les proporciona a los estudiantes repetidas oportunidades para que construyan estas competencias como parte de su desarrollo.

e) Debe enseñar a aplicar las habilidades socio-emocionales en la vida cotidiana. En ocasiones, las habilidades emocionales no se aplican de manera automática a los distintos contextos y tareas, por lo que es necesario asegurar la transferencia de las habilidades aprendidas a través del tiempo y de las distintas situaciones.

f) Formación del profesorado. Estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes.

g) Usar diseños experimentales para evaluar la efectividad del programa.

Desde esta perspectiva, algunos autores plantean una serie de fases para que resulte efectiva la implementación de un programa de entrenamiento de la IE (Brackett, et al., 2009):

Fase de preparación: el objetivo de esta fase es lograr el compromiso de todos los participantes y conseguir un plan conjunto de acción. Para ello, es necesario explicar a los responsables del centro algunos aspectos importantes como por ejemplo, el modelo teórico en el que se basa nuestro pro-

grama, en qué medida el programa puede ayudar a conseguir los objetivos deseados en el centro y cómo va a desarrollarse el programa. Además, en esta primera fase se incluye la formación del comité directivo que se encargará de liderar la implementación del programa.

Fase de implementación: en esta fase se requiere entrenar las habilidades emocionales de los docentes y del personal del centro, hacer partícipes a las familias informándolos sobre las ideas claves del programa y, por último, entrenar a los profesores en la aplicación del programa.

Fase de mantenimiento: por último, en esta fase se incluye la evaluación y adaptación del programa (si es necesario) y la preparación de entrenadores expertos para que los colegios lleguen a ser independientes en la continuidad del programa. Estos entrenadores son un grupo de personas de cada colegio que reciben una formación adicional para que puedan seguir desarrollando en el centro los programas de entrenamiento de IE.

El desarrollo de estas fases nos permite disponer de una guía adecuada para implementar un programa de desarrollo de la IE que, de alguna manera, implique a todos aquellos que participan en la educación de los niños.

### ***¿Cómo puede educarse la IE de los docentes?***

Como hemos visto en el apartado anterior, es necesario que el personal del centro reciba una formación adecuada para que un programa de entrenamiento de IE resulte más efectivo. A veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Brackett y Caruso (2007) proponen un modelo sobre cómo implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional para educadores en Valley Stream (Nueva York). Su trabajo incluye dos talleres para profesores y personal del colegio. En el primer taller de trabajo, los participantes aprenden estrategias y técnicas para incrementar la conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y para aumentar sus destrezas a la hora de emplear estas habilidades en sus relaciones sociales y personales. Se trata de un seminario intensivo en el que las herramientas presentadas están diseñadas

con el objetivo de que los docentes aprendan estrategias de afrontamiento del estrés. Concretamente, el taller de trabajo incluye: información detallada del modelo de Mayer y Salovey (1997), conocimiento sobre cómo las habilidades de la inteligencia emocional pueden ser aplicadas a la práctica profesional y estrategias innovadoras para poder incrementar cada habilidad de la inteligencia emocional empleando diversas actividades como simulaciones y grupos de discusión.

Una de las herramientas que plantean estos autores es el EI *Blueprint* (Brackett, y Caruso, 2005). Es un proceso basado en cuatro preguntas que ayuda a los docentes a gestionar adecuadamente las experiencias emocionales y a enfrentarse con las situaciones emocionalmente difíciles que pueden darse en su práctica profesional. A los docentes se les instruye para que aprendan a preguntarse a sí mismos cuatro cuestiones ante una experiencia emocional pasada o futura. Cada pregunta representa una de las cuatro habilidades emocionales del modelo de IE de Mayer y Salovey: (1) ¿cómo puede sentirse cada persona?; (2) ¿qué puede estar pensando la otra persona (y uno mismo) como consecuencia de esa emoción?; (3) ¿qué puede haber causado ese sentimiento?; (4) ¿qué se puede hacer para manejar esas emociones? Este último paso es muy importante porque determina la efectividad de las estrategias de manejo emocional. La última parte del *Blueprint* requiere que los participantes reflexionen sobre cada respuesta y escriban cómo podría haberse manejado esa situación de una manera más efectiva. Al finalizar este taller se evalúa a través de un cuestionario y de la experiencia de los asistentes. Seis meses después del entrenamiento, entrevistaron a los participantes. Los autores descubrieron una serie de mejoras que los asistentes atribuían a lo que habían aprendido en el grupo de trabajo. Los profesores reconocieron la necesidad de ser sensibles a las emociones que los alumnos traían desde su casa y de conceder un espacio en el aula para poder trabajar con ellas. Actualmente, los autores están diseñando estudios para examinar si el entrenamiento en inteligencia emocional en estos grupos de trabajo produce cambios cuantificables en los niveles de inteligencia emocional y en el estrés relacionado con el trabajo (Palomera et al., 2008).

Una vez que los docentes han recibido un entrenamiento inicial en IE, se entrena a los profesores, en un segundo taller, para que puedan desarrollar en el aula un programa de aprendizaje socioemo-

cional. En este caso se aplicó el *Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning* (ELMS) (Maurer y Brackett, 2004). Tras la evaluación, los profesores informaban mantener relaciones más positivas con sus alumnos, se sentían más cómodos a la hora de compartir sus propias emociones y sus experiencias con los estudiantes. Asimismo, poseían una mejor capacidad para reconocer y responder de manera constructiva a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Manifestaban una mayor conciencia de sus propias emociones y de cómo podían contribuir para favorecer un clima saludable en clase (Brackett y Katulak, 2006).

En España, también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al docente en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y para que puedan trabajar estas habilidades con sus alumnos. A continuación, presentamos algunos ejemplos para ayudar a desarrollar y mejorar las habilidades emocionales del profesorado.

Las tareas que presentamos a continuación siguen la estructura de cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997):

1. Percepción, evaluación y expresión de emociones. Para su desarrollo proponemos la siguiente actividad: a lo largo de una semana focalizamos nuestra atención emocional en la expresión de las emociones de nuestros compañeros en nuestro centro de trabajo. Lo podemos hacer en tres momentos cada día, a la entrada al trabajo, media mañana y poco antes de salir del trabajo. Para contrastar lo percibido, se debe preguntar a la/s persona/s observada si realmente se sentía tal y como tú lo percibiste.

2. La emoción como facilitadora del pensamiento: a través de estas habilidades los eventos emocionales toman parte en nuestro pensamiento, guiando el modo en el que procesamos la información. De cara a la mejora de estas habilidades planteamos un ejercicio en el que a través de un breve experimento demostramos la importancia del “mundo emocional” sobre el “mundo racional”. Se trata de un ejercicio que se debe hacer con un grupo de personas, de hecho, resulta muy útil realizarlo con los alumnos. En primer lugar, para conocer el estado emocional de cada uno, debemos situarnos en un “termómetro emocional” en función de cómo sean

nuestras emociones en este momento. Después realizamos una tarea de creatividad (ej. presentamos un dibujo ambiguo y preguntamos lo que puede representar dicho dibujo por grupos). A continuación, intentaremos que los alumnos, compartiendo sus experiencias con todo el grupo piensen sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento.

3. Conocimiento emocional: podemos desarrollar esta habilidad a través de ejercicios que activen y mejoren nuestro vocabulario emocional. Uno de ellos podría ser establecer categorías generales de emociones, como las emociones básicas. Además, debemos buscar un número elevado de vocabulario emocional y relacionarlo con la emoción básica que le corresponda. De este modo, aprendemos sobre las bases emocionales sobre las que se apoyan las emociones complejas.

4. Regulación de las emociones: la última actividad que proponemos hace referencia a la habilidad de mayor complejidad del modelo. Para alcanzar la conducta inteligente emocionalmente necesitamos, además de percibir, conocer y asimilar el mundo emocional, poner en práctica estrategias para manejar nuestras emociones y las de los demás. De este modo, uno de los primeros ejercicios que debemos hacer es analizar qué estrategias de regulación ponemos en marcha y qué grado de efectividad tienen, de manera que podamos identificar las menos efectivas y sustituirlas por otras que nos permitan una mejor adaptación.

### ¿Cómo puede el docente educar la IE de sus alumnos?

Uno de los proyectos educativos en IE más validado y estructurado es *Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning* (ELMS) (Maurer y Brackett, 2004) dirigido a estudiantes de 10 a 13 años. Así como, *Emotional literacy in the classroom: Grades 3 to 5* (Rivers, et al., 2008), dirigido a alumnos de 3 a 5 años. Estos libros proporcionan una documentación muy detallada acerca de cómo implementar un programa de educación en IE en los centros escolares, estructurado en 6 pasos.

Todas y cada una de las actividades que se integran en estos programas de IE, siguen una estructura similar. Al inicio de cada una de las clases el profesor realiza una actividad llamada “Termómetro emocional” (*Mood-meter*), básicamente consiste en que cada niño sepa situarse en base a dos ejes, un eje que representa la valencia de la emoción (de

negativo a positivo) y otro eje que es la intensidad o arousal de la emoción (de baja intensidad a alta intensidad), de esta manera, ambos ejes forman cuatro cuadrantes en los que se conjugan el afecto de la emoción y la intensidad de la misma. Supone una herramienta muy útil al profesor, pues permite evaluar el clima de la clase antes de comenzar con el entrenamiento. Una vez realizado esto, el profesor comienza con una breve introducción acerca de la actividad que se va a realizar, así como una explicación de manera práctica de la habilidad de IE que se pretende entrenar con la actividad. Seguido de esto, los alumnos comienzan con la actividad programada; la realización de ésta será, en la mayoría de los casos, de manera grupal aunque esto varía en función del tipo de ejercicio a realizar, por lo que también podrán darse sesiones en las que el trabajo sea por parejas o individual. Una vez finalizado el ejercicio, el monitor fomentará un debate en clase en el que se discutirá la actividad realizada, los temas tratados y la habilidad de IE que se entrena, en este momento también puede aprovecharse para poner en común opiniones o experiencias personales de los alumnos.

A nivel nacional, se desarrolla desde hace 5 años, el proyecto INTEMO (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008), dirigido a estudiantes de 12 a 18 años. A continuación se describen algunos ejemplos.

(1) Percepción, evaluación y expresión de emociones. Se propone la siguiente actividad: los alumnos deben recopilar todos aquellos estímulos (fotografías, objetos, canciones, relatos, obras de arte, etc.) que evoquen emociones, por una parte deben organizar todo el material en categorías de emociones y por otra, identificar qué características facilitan el reconocimiento de la emoción que representan esos estímulos.

(2) Facilitación emocional: se dividirá a la clase en grupos, a cada grupo se le generará un estado emocional diferente valiéndose de relatos, poesías, canciones, etc., posteriormente se pedirá que los alumnos resuelvan una misma tarea. Se expondrán en clase las diferentes soluciones por parte de los grupos, posteriormente, se hará una reflexión acerca de la influencia que ha tenido la emoción que se ha generado en la resolución de la tarea y se fomentará un debate acerca de las emociones que han facilitado la resolución de la tarea y las que las han dificultado.

(3) Compresión emocional: se trabajará con el análisis de textos que representan diversas emo-

ciones. Se discutirá en clase los conceptos, las diferentes formas de expresión conceptual, se expondrá el significado de cada uno de los conceptos emocionales así como las relaciones que definen un estado afectivo más complejo. Por otro lado, el procesamiento emocional debe hacerse más profundo y por ello se hace conveniente trabajar con los alumnos el análisis de personajes, por ejemplo en un fragmento de película. Se pueden realizar actividades que vayan encaminadas a analizar las causas que provocan la emoción del personaje, si éste experimenta emociones simultáneas y si a lo largo de la escena estas emociones evolucionan a otras distintas.

(4) Regulación emocional: para entrenar esta rama, se proponen actividades en las que los alumnos expongan las estrategias de regulación ante un conflicto emocional que el profesor debe proporcionar. Cada estudiante expondrá las estrategias de regulación que ha utilizado para resolver las diferentes situaciones emocionales y posteriormente se analizará de manera pública la efectividad de cada una de las estrategias que proponen los alumnos haciendo hincapié en aquellas estrategias que son más adecuadas o efectivas y por qué.

### Conclusiones

Educación de la IE se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los alumnos. Es necesario enseñar a los estudiantes programas de aprendizaje socioemocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey basado en la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.

Los primeros resultados de los programas de desarrollo de la IE en el contexto escolar son alentadores y muestran de forma empírica que es posible lograr que en los centros escolares se trabaje lo intelectual sin dejar de lado el desarrollo emocional de los alumnos (Brackett et al., 2009).

Una de las dificultades principales que presenta la implementación de estos programas es que en ocasiones el entorno familiar y social del alumno entra en conflicto con el entorno escolar generando resistencia en el desarrollo de habilidades emocionales saludables. Otro de los obstáculos a tener en cuenta es la falta de un currículo específico así como la falta de formación especializada del profesorado. Por

tanto, el reto para nuestro sistema educativo reside en lograr una adecuada formación del personal de los centros escolares, para conseguir una mayor efectividad de los programas que se aplican. De este modo, conseguiremos la implementación de programas mucho más coordinados y estructurados que proporcionarán un mayor impacto en la conducta del estudiante.

### Referencias

- Austin, E.J., Parker, J. D.A., Petrides, K. V., y Saklofske, D.H., (2008). Emotional intelligence. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (Eds.), *The Handbook of Personality Theory and Assessment, 1* (pp 576-596). London: SAGE.
- Brackett, MA. y Caruso, D.R. (2005). The Emotionally Intelligent Teacher Workshop. Ann Arbor, MI: Quest Education.
- Brackett, MA. y Caruso, D.R. (2007). Emotionally literacy for educators. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioners guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press/ Taylor & Francis.
- Brackett, MA, Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Elbertson, Chisholm, C. y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, (Ed.), *Handbook for developing emotional and social intelligence* (pp.329-357).
- Clarke, N., (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468.
- Durlak, J.A., y Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R.O., O'Brien, M.U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M.J.

- (2003). Enhancing school-base prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. y Caruso (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic trait? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). Emotional intelligence as a basic competence in teacher's initial education: some evidences. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 437-454.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Rivers, S.E., Lord, H., Sandoval, R.F., Mclaughlin, K., Carpenter, M., y Brackett, M.A. (2008). Educating the whole child with emotional literacy: Links to social, emotional, and academic outcomes. En M.A. Brackett y J.P. Kremenitzer con M. Maurer, M. Carpenter, S.E. Rivers, y N. Katulak (Eds.), *Emotional literacy in the classroom: Grades 3 to 5. Portchester*, NY: National Professional Resources.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, J.M., (2008). Educando la Inteligencia Emocional en el aula: Proyecto IN-TEMO. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. London: The MIT Press.
- Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P., y O'Brien, M.U. (2007). Social and emotional leaning and successful school performance. En G. Matthews, M. Zeidner, y R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. (376-395). New York: Oxford University Press.



## The Role of Emotional Intelligence in Improving Intercultural Training: A Literature Review

María Saberi  
*Ahlia University*

### El papel de la Inteligencia Emocional en la mejora de capacitación intercultural: una revisión de la literatura

#### Resumen

Un número creciente de investigadores apunta que la Inteligencia Emocional (IE) desarrolla un papel fundamental a la hora de potenciar un amplio abanico de competencias interpersonales. Dichas competencias son cruciales para el desarrollo del rendimiento del empleado, especialmente en las organizaciones multinacionales globalizadas de la actualidad. En la literatura reciente se recogen pruebas empíricas que recalcan el papel que desempeña una IE desarrollada en la mejora del rendimiento intercultural. No obstante, aún no se ha hallado un modelo de entrenamiento en diversidad basada en la IE que esté científicamente desarrollado. Este trabajo pretende presentar la literatura existente como prueba del posible papel desempeñado por la IE a la hora de potenciar la labor del entrenamiento en diversidad, especialmente en el ámbito de las empresas multinacionales. Por consiguiente, se defiende aquí, con base en la literatura recabada, que la IE podría desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de las competencias interculturales y, por lo tanto, en la obtención de unos mejores resultados en el entrenamiento en diversidad. Este estudio sugiere la necesidad de considerar la IE como punto de partida, tanto en lo que respecta a la gestión de la resistencia humana a la diversidad, como en el ámbito de la sensibilidad intercultural.

#### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Competencias, Sensibilidad Intercultural.

#### Abstract

A growing body of research suggests a central role for Emotional Intelligence (EI) in enhancing a wide spectrum of interpersonal competencies. These are critical for employee performance development, particularly within today's globalized multinational or-

ganizations. Recent literature has presented empirical evidence highlighting the role of developed EI in the advancement of intercultural performance. However, a scientifically developed EI based diversity training model has not been found. This paper aims to present the available literature as evidence to the possible role of EI in enhancing the functionality of diversity training with emphasis on multinational corporations. It is hence argued here, based on the compilation of literature, that EI could play a major role in developing intercultural competencies consequently improving diversity training outcomes. This review suggests the need to explore EI-entry-points into, both, the management of resistance to difference and what is known as intercultural sensitivity.

#### Keywords

Emotional Intelligence, Competences, Intercultural Sensitivity.

#### Introduction

During the last two decades, lot of investment has been put into diversity programs with the intention of developing intercultural competence particularly within multinational organizations (Bennett & Bennett, 2004; Holladay & Quinones, 2005; Littrell & Salas, 2005). These initially American and European initiated programs have now become of international interest as a product of the recent globally experienced increase in organizational cross-cultural contact (Bennett & Bennett, 2004; Gagnon & Cornelius, 2002; Lockwood, 2005) which in turn is a direct result of advances in communication technology and increased travel speed at attainable financial costs (Al-Roubaie, 2004). Such technological development has changed the perception of time and space, shrinking the two dimensions, hence bringing people from a wide variety of cultures to extreme closeness, therefore leading to "significant worldwide demographic changes" (Lockwood, 2005, [http://www.shrm.org/research/briefly\\_published](http://www.shrm.org/research/briefly_published)). Amer Al-Roubaie clearly states that "in this global age, there is a need for cultural understanding among various cultural groups" and that "never before have intra-cultural features of people in different parts of the world been so interconnected as in this age of globalization" (Al-Roubaie, 2004, p.14). In this respect, such sudden intercultural contact requires members across cultures to develop intercultural competencies that would increase tolerance

and hence suspend stereotypical belief, intercultural misunderstanding and prejudice. Therefore, ongoing organizational diversity programs including diversity training targeting intercultural competencies are believed to be essential to help maintain harmony across today's increasingly diverse workforce.

Within diversity programs, an encouraged approach to developing intercultural competence is through skill based training, which aims to understand the participants' developmental level of resistance to difference and hence customize a training program to "the developmental readiness of the client" (Bennett & Bennett, 2004, p.147). This research calls attention to the possible role Emotional Intelligence in reducing resistance to difference by enhancing intercultural sensitivity through the EI claimed cognitive, affective and behavioral processes (see for example Boyatzis & Sala, 2004; Mayer *et al.*, 2000a).

One important issue exists though. This is the variety of definitions and approaches to EI. We shall address this obstacle in the following section.

### Multiple Approaches to EI

One common stream of observed critique to the concept of EI is in our view the core cause of all other criticism. This is the emergence of many different EI models caused by various contradicting definitions given by its initial founders (for example: Bar On personality/social-emotional based model, Goleman behavior/competency model and Mayer, Salovey and Caruso intelligence/mental ability model). Furthermore, it has been noted that "researchers are constantly amending even their own definitions of the construct" (Van Rooy & Viswesvaran, 2004, p.72). For researchers coming from outside the EI field, this multiple approach will be the first observation. Consequently, EI is still viewed as a vague concept (Locke, 2005; Salovey, 2006).

Multiple approaches to the definition of a fairly new construct like EI can be a sign of a highly active research area making it healthy for furthering the development of the concept (Goleman, 2000; Kram, 2006), but has, on the other hand, caused confusion for the models' users, test administrators, trainers, the public, and new researchers in the field (Caruso, 2003; Emmerling & Goleman, 2003). Nonetheless, it would be fair to note the expressed concern echoed by leading researchers in the field, that investigators and entrepreneurs had introduced EI as a product bound with unrealistic claims of appli-

cations of a construct containing "human variables related to personal success" (Mayer *et al.*, 2000c, p.416; Salovey, 2006), and had "taken a product to market before it was ready" (Landy, 2005, p.412; Matthews *et al.*, 2002; Sternberg, 2002). This behavior may have a large hand in the emerged confusion. Even so, Ashkanasy and Daus (2005) warn critiques "that by not sufficiently differentiating among the different models, they run the risk of 'throwing the baby out with the bath water'" (p.443). This is why a number of researchers have made an effort of working towards a unified "scientifically sound" universal definition of emotional intelligence (see for example Ciarrochi *et al.*, 2000; Matthews *et al.*, 2002; Mayer *et al.*, 2000a; Van Rooy & Viswesvaran, 2004). It is this universal definition that we turn our attention to next.

### Towards a Universal Definition for EI

A quote by Ciarrochi *et al.* (2000) encourages new researchers to perceive a universal definition of EI:

"While the definitions of EI are often varied for different researchers, they nevertheless tend to be complementary rather than contradictory" (Ciarrochi *et al.*, 2000, p.540).

In addition, comments made by Boyatzis and Sala (2004) encourage us to notice complementarities between the diverse EI models. After a careful study of three of the main approaches to EI, these appeared to complement each other in what seems to be a multi-layered sphere composed of emotional intelligence underlying processes, each approaching EI from a different aspect. This view is illustrated in Figure 1. Part of this multi-layered idea is adapted from Mayer *et al.* (2000c) illustration of the three EI models' components distribution across the multilevel personality subsystems. In Figure 1, the three models are placed in different layers according to their visibility to the observant eye. Layer 1, the core of the multi-layered EI sphere, is where the mental abilities approach is placed as it works at a deep emotion-cognition interaction level that causes a form of intelligence (Mayer *et al.*, 2000c). In layer 2, the personality based perception of EI is placed. This is because the personality traits in this approach are considered intermediate between the deeper "emotional qualities" and "cognitive abilities" (*op cit.*, p.404) of layer 1, and the most visible to the observant eye, behavioral competencies based model in layer 3 (Boyatzis, 2006; Boyatzis & Sala, 2004). Van Rooy and

Viswesvaran (2004) have conceptualizes a universal definition of EI as “the set of abilities (verbal and non-verbal) that enable a person to generate, recognize, express, understand, and evaluate their own, and others, emotions in order to guide thinking and action that successfully cope with environmental demands and pressures” (p.72). It is further noted that these three models of EI “to a more or less extent”, cover “four distinct areas: emotion perception, regulation, understanding, and utilization” (Ciarrochi *et al.*, 2000, p.540). These four areas are mostly agreeing with the four branched mental ability model of EI (Mayer *et al.*, 2000a). This is the core layer in our multi-layered EI sphere. The mental ability model “stresses the concept of an intelligence that processes and benefits from emotions” (*op cit.*, p.105). In this sense, EI “employs cognitive and emotional mechanisms in processing the emotional aspects of the self, the world, and the self-in-world, as well as in processing any purely expert knowledge of emotion” (*op cit.*, p.101).

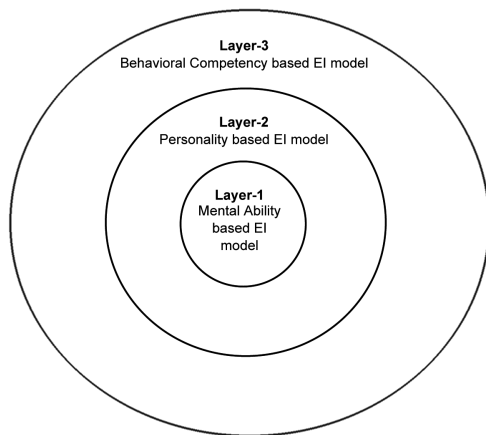


Figura 1. A multilevel approach perspective to the definition of Emotional Intelligence.

### Working With EI From a Core Level

Stemming from the above argument, an unavoidable observation emerges. The mental ability based EI model placed as the core layer in the multi-layered EI sphere seems to be farthest from the illustrated five streams of critique towards the construct. This model is claimed to have minimal overlapping with personality and motivation theories as it is considered a form of intelligence “within personality that is concerned with processing emotions” (Mayer *et*

*al.*, 2000a, p.111), and it utilizes a performance based, “direct” and “objective assessment technique” (Davies *et al.*, 1998) rather than reporting people’s self-description of how emotionally intelligent they are (self-report tests) or an informant’s inaccurate perception of a person’s reputation of internal cognitive styles and capacities (informant or 360 based tests) (Mayer *et al.*, 2000b). Therefore this model can be considered as the core driver of this universal multilayered aspect of the EI construct.

### Perceiving and Managing Emotions in Self and Others in a Multicultural Context

The illustrated multiple EI models do agree on one thing; that EI facilitates the management of emotions in self and others leading to empathy and heightened quality of interpersonal relationships (Boyatzis & Sala, 2004; Kunnanatt, 2004; Lopes *et al.*, 2006) “suggesting that emotionally intelligent people are more prosocial than their counterparts” (Lopes *et al.*, 2006, p.62). In addition, researchers have noticed that “those scoring higher on the Managing Emotion branch of the MSCEIT reported higher self-perceived interpersonal sensitivity” (*opcit.*, p.63). It is further argued that emotional “Hijack” – the “commandeer of the emotional centers on the rest of the brain” - that aided in the survival act of “fight, flee, or freeze” during the “last 100 million or so years of evolution”, which was commonly used as protection mechanism by the discriminative tribal approach of protecting “us” from “them”, is no longer an efficient or productive approach in the modern multinational/multicultural organizations of “today’s advanced civilization” (Goleman *et al.*, 2002, p.28; Jones *et al.*, 2003, p.201). Therefore we ask if EI could play a role in managing intercultural relationships in the same way it has allegedly affected general interpersonal relationships.

Cross-cultural scholars like Hofstede and Bond (1984), Trompenaars and Hampden-Turner (1998), and Ting-Toomey (1999) argue that emotional perception and expression are culturally anchored and therefore differ from one human culture to another. These scholars have apparently focused on the culturally evolved verbal expressions and non-verbal body language of hand gestures, head movements, and not so much on the micro facial expressions. Ekman (2003, 2006) presents contradicting evidence to this assertion. He refers to his research findings as well as to Darwin’s contributions on human facial expressions of emotion and pres-

ents evidence of a possible universality of facial expressions. This can indeed be a crucial source of “emotional information in many types of problem-solving situations, particularly in jobs requiring interaction with the public” (Davies *et al.*, 1998, p.1013) of which a large proportion lies within cross-cultural situations. This goes hand in hand with a universal and innate human ability to perceive emotions expressed through facial expression (Scharfe, 2000). And with Mayer *et al.*, (2000a) statement about the mental ability to perceive emotions in self and others: “emotional intelligence cannot begin without the first branch” (p.109). This suggests that emotion perception ability could, very likely, facilitate cross-cultural communication.

In a multicultural organizational context, the ability to understand the other’s emotions through tracking and reading universal emotional expressions combined with the ability to manage emotions in others can help reduce cross-cultural misunderstanding. Hence it is suggested that training programs aimed at “enhancing people’s capacity to interact with others should probably emphasize skills related to managing emotions” (Lopes *et al.*, 2006, p.64) as well as perceiving emotions in self and others.

### **Intercultural Sensitivity and Resistance to Difference**

Diversity initiative is developed through training by assessing and enhancing a particular competency called cultural competency. This competency is composed of what are called “intercultural sensitivity” and “intercultural competency”. According to Hammer *et al.* (2003) “intercultural sensitivity” is the “ability to discriminate and experience relevant cultural differences”, and “intercultural competence” the ability to “think and act in interculturally appropriate ways” arguing that “greater intercultural sensitivity is associated with greater potential for exercising intercultural competence” (p.422).

An underlying assumption to the progress of intercultural sensitivity is: “as one’s experience of cultural difference becomes more sophisticated, one’s competence in intercultural relations increases” (Bennett & Bennett, 2004, p.152). Intercultural Sensitivity (ICS) is claimed developable along a continuum composed of attitudinally and behaviorally expressed cultural worldviews. This claim was first explained by Milton J. Bennett in 1986 through the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS). DMIS con-

stitutes a progression of worldview “orientations toward cultural difference” that comprise the potential for increasingly more sophisticated intercultural experiences. Three ethnocentric stages, where one’s culture is experienced as central to reality (Denial, Defense, Minimization), and three ethnorelative stages, where one’s culture is experienced in the context of other cultures (Acceptance, Adaptation, Integration), are identified in the DMIS (Hammer *et al.*, 2003, p.421). The DMIS, created “as a framework to explain the observed and reported experiences of people in intercultural situations”, explains a psychological progress of “cognitive structure” towards cultural difference through the model’s six stages, where “the statements about behavior and attitude at each stage are indicative of a particular condition of the underlying worldview” (Bennett & Bennett, 2004, p.152). Increased sensitivity to cultural differences is claimed to reduce resistance to cross cultural difference (Bennett & Bennett, 2004). This is illustrated in the six stages of the DMIS as a progression from the ethnocentric “ways of avoiding cultural difference, either by denying its existence, by raising defenses against it, or by minimizing its importance” to the ethnorelative “ways of seeking cultural difference, either by accepting its importance, by adapting a perspective to take it into account, or by integrating the whole concept into a definition of identity” (*op cit.*, p.153).

### **Emotional Intelligence, Intercultural Sensitivity, and Resistance to Difference: a Proposed Triangular Connection**

Some research, although few, offer promising findings that support a relationship between emotional intelligence and intercultural competencies (Alon & Higgins, 2005; Hee Yoo *et al.*, 2006; Herkenhoff, 2004; Mount, 2006). Unpublished doctoral dissertations have also been found studying the relationship between EI and cross-cultural adaptability (Tang, 2001) and between EI as an ability and openness to difference (Wells, 2004). No studies though have been found explaining how these possible relationships work and how they can contribute to enhancing diversity training in multinational organizations. Therefore, we suggest the possibility of finding EI-entry-points into intercultural sensitivity and resistance to difference to help understand how this interaction takes place. By doing so, we believe that a training model based on implications of such finding is possible.

Theoretically, two possible EI-entry-points to ICS and resistance to difference have been noticed. The first is empathy. It has been repetitively announced, by users of different EI assessments, that people with increased EI show stronger empathy – awareness and understanding of others’ emotions, either as an EI competency (Bar-On *et al.*, 2006; Boyatzis, 2006; Goleman, 2006) or as a consequence of high EI mental abilities (Lopes *et al.*, 2006). For this awareness and understanding of others to take place, EI needs to start with emotion perception in self and others, as previously stated, and work itself through to emotion management. Empathy has also proven to be a cornerstone to ICS. Accordingly, Bennett and Castiglioni (2004) make the following important statement:

“The way we intend empathy here is as an ability that can be developed and eventually used unconsciously in an intentional way. The intentional use of empathy is the key to developing intercultural competence. We can use empathy to apprehend experience that is inaccessible to us in our own cultural worlds. ... Culturally adapted behavior is not generated solely by employing cognition with the appropriate attitude, as is sometimes supposed in intercultural theory. ... What we are adding here is the additional link that can generate the feeling for the other culture” (Castiglioni, 2004, p.260).

This cognitive-affective mix supported above overlaps with the second noticed theoretical EI-entry-point into ICS and resistance to difference. This is the cognition-emotion process underlying a “worldview” shift illustrated in the DMIS. This is a shift in cultural worldview, reducing resistance to difference and hence changing intercultural behavior from ethnocentric to ethnorelative. This connects with the cognition-emotion interaction within the four branched EI ability model. Furthermore, human resistance has been looked at by a number of researchers as an attitude with its tripartite composition: cognition, emotion, and intention (Bovey & Hede, 2001; Piderit, 2000; Szabla, 2007), suggesting again a potential relevance to EI through the common cognition-emotion interaction composite.

The above evidence shows signs of a triangular connectivity between emotional intelligence, intercultural sensitivity and resistance to difference. This is illustrated in Figure 2 below. It is the two sides of the triangle (EI and ICS plus EI and Resistance) that this literature review has investigated.

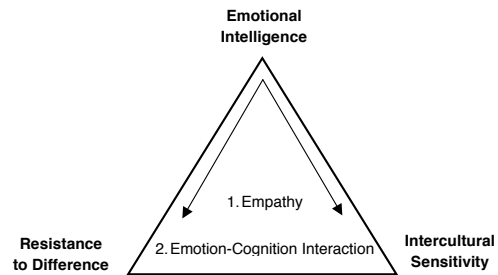


Figure 2: Theoretical model of a dynamic interaction between Emotional Intelligence, Intercultural Sensitivity, and Resistance to difference. Empathy and Emotion-cognition interaction as two proposed theoretical EI-entry-points into Intercultural sensitivity and Resistance to difference.

### Working toward an Emotional Intelligence Based Intercultural Training

Through professional training, a sustainable development of EI skills have been claimed possible (Bar-On, 2007; Caruso & Salovey, 2004; Lopes *et al.*, 2006; Clarke, 2006). The same is proposed by Bennett and Bennett (2004) and Hammer *et al.* (2003) for intercultural sensitivity. Since EI combines cognitive and affective processes which aid effective interpersonal communication and enhance human relations quality, we argue that the development of perhaps particular EI skills can directly enhance intercultural sensitivity, paving the way for creating a more “ethnorelative” non-resistive mindset, hence contributing to the effectiveness of organizational diversity programs.

By learning the role EI can play in enhancing ICS, which is proposed to determine “EI entry-points” into intercultural sensitivity and resistance to difference, EI based intercultural trainings can then be designed and consequently incorporated into diversity training programs. Figure 3 proposes a conclusive model that illustrates what has been learnt so far from reviewed literature. In addition the figure shows the consolidated research gap in this area signed by a question mark. The next step therefore will be an empirical investigation aiming to fill this gap.

### Conclusion

This paper has presented a summary literature review aiming to understand the role emotional intelligence can play in developing intercultural sensitivity and in reducing resistance to intercultural difference. Through this literature review, a pattern of critique towards the EI construct has been noticed. We argue that the core cause of most of the

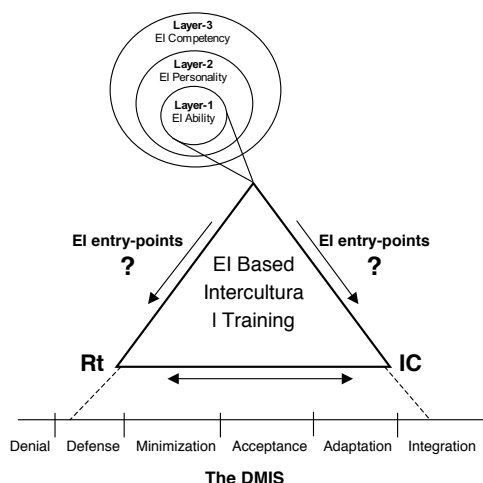


Figure 3: Consolidating the gap in literature within the proposed triangular dynamic interaction between Emotional Intelligence (EI), Intercultural Sensitivity (ICS), and Resistance to difference (RtD).

emerged streams of critique is the multiple approaches towards the definition of EI by its initial founders. This has caused confusion for those who wish to understand and contribute to the field. Therefore a universal definition begs to be established. This study needs to conceptualize such a universal understanding of EI in order to pursue the intended aim. The mental ability approach has been noted as the director of other EI models such as the personality and behavioral competency EI models. In addition, the mental ability approach to EI, together with the developmental model of intercultural sensitivity and resistance to difference all seem to operate at the same level based on emotion-cognition interaction. For these main reasons, the research adopts the mental ability model of EI.

A few empirical studies' results point towards a possible marriage between EI and ICS. Hence, it is suggested that by finding "EI entry points" into ICS, effective implications can be produced for an EI based intercultural training. This opens a window for future empirical research, towards which the author is currently working.

## Referencias

Alon, I.; Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48, 501-512.

Al-Roubaie, A. (2004). Heritage, culture and globalization. *International Journal of Muslim Unity*, 2:1, pp. 3-46.

Ashkanasy, N. M.; Daus, C. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.

Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In Bar-On, R.; Maree, J. G.; Elias, M. J. (Eds.). *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Praeger.

Bar-On, R.; Handley, R.; Fund, S. (2006). The impact of Emotional Intelligence on performance. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 3-19). Lawrence Erlbaum Associates.

Bennett, J. M.; Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In Landis, D.; Bennett, J.; Bennett, M. J. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). Sage Publications, Inc.

Bennett, J. M.; Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In Landis, D.; Bennett, J.; Bennett, M. J. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training* (pp. 249-265). Sage Publications, Inc.

Bovey, W. H.; Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of defense mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16:7, 534-548.

Boyatzis, R. E. (2006). Core competencies in coaching others to overcome dysfunctional behavior. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 81-95). Lawrence Erlbaum Associates.

Boyatzis, R. E.; Sala, F. (2004). The emotional competence inventory (ECI). In Geher, G. (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence* (pp. 147-180). Nova Science Publishers, Inc.

Caruso, D. R.; Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. Jossey-Bass.

Caruso, D. (2003). Defining the inkblot called Emotional Intelligence. *Issues and Recent Devel-*

- opments in *Emotional Intelligence*, 1:2. Retrieved June 20, 2009, from Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Website: <http://www.eiconsortium.org>
- Ciarrochi, J. V.; Chan, A. Y.C.; Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Clarke, N. (2006). Developing emotional intelligence through workplace learning: Findings from a case study in healthcare. *Human Resource Development International*, 9:4, 447 – 465.
- Davies, M.; Stankov, L.; Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75:4, 989-1015.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Holt.
- Ekman, P. (2006). Cross-cultural studies of facial expression. In Ekman, P. (Ed.). *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review* (pp.169-222). Malor Books.
- Emmerling, R. J.; Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1:1. Retrieved June 20, 2009, from Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Website: <http://www.eiconsortium.org>
- Gagnon, S.; Cornelius, N. (2002). From equal opportunities to managing diversity to capabilities: a new theory of workplace equality? In Cornelius, N. (Ed.). *Building Workplace Equality: Ethics, diversity and inclusion* (pp. 13-58). London: Thomson Publishing.
- Goleman, D. (2000). Foreword. In Bar-On, R.; Parker, J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. vii-viii). Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The Revolutionary New Science of Human Relationships*. Bantam Books.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Hammer, M. R. ; Bennett, M. J.; Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hee Yoo, S.; Matsumoto, D.; LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 345-363.
- Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool?, *Strategic Change*, 13, 73-81.
- Hofstede, G.; Bond, M. H. (1984). Hofstede's cultural dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15:4, 417-433.
- Holladay, C. L.; Quinones, M. A. (2005). Reactions to diversity training: an international comparison. *Human Resource Development Quarterly*, 16:4, 529-545.
- Jones, R.G., Levesque, C., & Masuda A. (2003). Emotional displays and social identity: Emotional investment in organizations. In Skarlicki, Gilliland, and Steiner (Eds.). *Social Values in Organizations* (pp. 199-214). Greenwich, CT: Information Age.
- Kram, K. (2006). Foreword. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. vii-ix). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15:4, 489-495.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Littrell, L. N.; Salas, E. (2005). A review of cross-cultural training: best practices, guidelines, and research needs. *Human Resource Development Review*, 4:3, 305-334.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431.
- Lockwood, N. R. (2005). Diversity Management in a Global Context. *Diversity Management Series Part I*. Retrieved October 15, 2008, from Society for Human Resource Management Website: [http://www.shrm.org/research/briefly\\_published](http://www.shrm.org/research/briefly_published)

- Lopes, P. N.; Cote, S.; Salovey, P. (2006). An ability model of Emotional Intelligence: Implications for assessment and training. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 53-80). Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, G.; Zeidner, M.; Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In Bar-On, R.; Parker, J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Mayer, J. D.; Caruso, D. R.; Salovey, P. (2000b). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: A case for Ability Scales. In Bar-On, R.; Parker, J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 320-342). Jossey-Bass.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. (2000c). Models of emotional intelligence. In Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mount, G. (2006). The role of Emotional Intelligence in developing international business capability: EI provides traction. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 97-124). Lawrence Erlbaum Associates.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward organizational change. *Academy of Management Review*, 25:4, 783–794.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The agenda for future research. In Druskat, V. U.; Sala, F.; Mount, G. (Eds.). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work – Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). Lawrence Erlbaum Associates.
- Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In Bar-On, R.; Parker, J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 244-262). Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J. (2002). Foreword. In Matthews G.; Zeidner A.; Roberts R. (Eds.). *Emotional Intelligence: Science and Myth* (pp. xi-xiii). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Szabla, D. B. (2007). A multidimensional view of resistance to organizational change: exploring cognitive, emotional, and intentional responses to planned change across perceived change leadership strategies. *Human Resource Development Quarterly*, 18:4, 525-558.
- Tang, J. M. (2001). *Towards understanding the role of emotional intelligence in cross-cultural adaptability in adults*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, Los Angeles, CA. Retrieved September 28, 2008, from CCAI Research Bibliography Website: <http://ccaiassess.com/Research.html>
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. The Guilford Press.
- Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. In Landis, D.; Bennett, J.; Bennett, M. J. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training* (pp. 217-248). Sage Publications, Inc.
- Trompenaars, F.; Hampden-Turner C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in global Business*. McGraw-Hill.
- Tung, R. L. (1993). Managing cross-national and intra-national diversity. *Human Resource Management*, 32:4, 461-477.
- Van Rooy, D. L.; Viswesvaran C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95.
- Wells, K.H. (2004). Emotional intelligence as an ability and its relationship with openness to difference. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, San Diego, CA. Retrieved September 28, 2008, from CCAI Research Bibliography Website: <http://ccaiassess.com/Research.html>



## Relación entre iguales y optimismo en alumnado con alta capacidad intelectual

Susana Velasco Conde  
Maximiano del Caño Sánchez  
Marcela Palazuelo Martínez  
Montserrat Marugán de Miguelsanz  
*Universidad de Valladolid*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la relación entre altas capacidades, socialización y optimismo. Una muestra de 253 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria completaron cuatro pruebas (a) de socialización, (b) estilo atributivo, (c) optimismo, (d) y una batería de aptitudes generales y diferenciales; asimismo a sus doce tutores se les preguntó acerca de los alumnos más inteligentes, creativos y optimistas de su grupo. Se encuentran diferencias significativas entre superdotados y otros alumnos en distintas variables.

### Palabras Clave

Altas Capacidades, Superdotados, Optimismo, Socialización.

### Peer Group Relations and Optimism in Pupils with High Intellectual Anxiety

#### Abstract

The aim of this work is to ascertain the relations between high capacities, socialization, and optimism. 253 pupils from 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade Primary Education were tested on socialization, attributive style, optimism and several general and differential aptitudes; in the meantime, twelve tutors were asked about the most intelligent, creative and optimistic pupils of their classes. We found significant differences between most intelligent pupils and the others.

#### Keywords

High Capacities, Gifted, Optimism, Peer Interaction.

### Introducción

La superdotación se ha definido de muchas formas y sigue siendo tras años de estudio un término confuso, también al hablar de las características de estas personas se producen pocos consensos. Todo esto

se debe en parte a la carencia de un modelo unitario y aceptado por todos los profesionales, como sucede tantas veces en psicología.

En este trabajo nos centramos en dos aspectos que, si bien han sido investigados previamente, no existe conformidad sobre ellos, son el optimismo y las relaciones con los pares.

Según Anandón (2006) se puede estudiar el optimismo desde dos perspectivas complementarias: (1) por un lado el estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman. (2) Por otro lado Optimismo disposicional de Scheier y Carver, para quienes el optimismo sería, al igual que para Avia y Vázquez (1998), la tendencia a esperar que en el futuro ocurran eventos positivos. En este trabajo hemos seguido la perspectiva de Scheier y Carver, autores del *Life Orientation Test* (LOT).

En cuanto a las relaciones entre optimismo y altas capacidades, hay varios estudios que encuentran relaciones entre estas variables como parte de investigaciones más globales. Shade (1991), en una investigación con 80 alumnos superdotados y 1000 alumnos de capacidad intelectual media, encontró en la risa espontánea y la comprensión del humor verbal, que los estudiantes superdotados obtenían un grado significativamente mayor que los estudiantes no superdotados. En esta misma línea van los resultados de Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008) con una muestra de 1574 alumnos de educación primaria y secundaria, de los cuales 182 habían sido identificados de altas habilidades, que utilizando el Inventario de Inteligencia Emocional, encontraron que en general las puntuaciones más altas del cuestionario son obtenidas por los alumnos con alta habilidad. Además encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos con alta habilidad en cuanto al estado de ánimo. LaFrance (1997), con una muestra de estudiantes de 9 a 14 años clasificados tres grupos, superdotados, disléxicos y disléxicos-superdotados encontró al analizar los resultados en el WISC-R que el grupo de superdotados obtenía los mejores resultados en expresión del humor.

En cuanto al papel de los profesores en la identificación de estos alumnos la investigación previa dice que pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los alumnos con altas capacidades, pero se deben tener precauciones (Tourón y Reyero, 2002) como indicar claramente qué tipo de alumnos queremos que seleccionen y tomar esa información

**Tabla 1. Distribución de los participantes por sexo y curso**

	Nivel educativo			Género	
	N	%		N	%
5º EP	126	49,8	Mujer	123	48,6
6º EP	127	50,2	Varón	130	51,4

como complemento de otros instrumentos, o realizar un adecuado entrenamiento (Jiménez, 2002).

Otro grupo de investigaciones añaden el humor y las relaciones con los pares. Así por ejemplo Swiatek (2001), con una muestra de 238 superdotados encontró que muchos de ellos desarrollan estrategias de afrontamiento social como el uso del humor. En otra investigación Swiatek, (2001) utilizó el cuestionario de afrontamiento social (SCQ) para determinar las estrategias que utilizan los adolescentes superdotados al establecer relaciones sociales. Según sus resultados, las mujeres tienden a negar la superdotación y los varones utilizan en mayor medida el humor como estrategia social.

Larrauri (2006) recopila distintos trabajos de investigación sobre el tema, por ejemplo, McGhee señala que el sentido del humor aumenta la reputación dentro de un grupo ayuda a comunicarse de forma asertiva. Por otra parte Isen encontró en varios estudios una relación entre el estado de ánimo positivo y la tendencia a ayudar a otros.

En cuanto a la socialización, Elices, Palazuelo y Del Caño (2006), estudiaron las correspondencias entre variables de relación social en el aula y la capacidad intelectual. Según sus resultados, hay diferencias estadísticamente significativas en liderazgo, relaciones sociales y asertividad entre los alumnos con capacidad cognitiva alta y los demás a favor de los primeros. En la misma línea, en otro estudio (Del Caño, Palazuelo, Marugán, Velasco, y Catalina, 2009), con una muestra de 108 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, se encontró que los alumnos por encima del percentil 98 en inteligencia son diferentes estadísticamente de los otros alumnos en ciertas variables del VINES.

Como se observa de esta introducción teórica son variados los resultados previos sobre los temas que aquí nos ocupan, en este trabajo se ha analizado a una muestra de Educación Primaria con el fin de profundizar en el tema.

### Objetivos

El objetivo general de este trabajo es realizar un estudio descriptivo sobre características de un grupo de

alumnos, con altas capacidades y sin ellas, comparar estos dos grupos y correlacionar la inteligencia con sentido del humor-optimismo y socialización.

Los objetivos específicos son: (1) analizar las diferencias entre los sujetos con alta capacidad intelectual y el resto de sujetos en sentido del humor-optimismo y socialización; (2) comparar la selección de los profesores de alumnos más creativos, inteligentes u optimistas, con los resultados de las respectivas pruebas; y (3) estudiar las correlaciones entre alta capacidad intelectual, socialización y sentido del humor-optimismo.

### Muestra

Los participantes son 253 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de tres colegios públicos de la provincia de Valladolid, uno de ellos de la capital y los otros dos pertenecientes a pueblos cercanos. Las edades de estos alumnos abarcan desde los 9 hasta los 13 años, concentrándose el mayor porcentaje entre los 10 y los 11 años.

La distribución por sexo y curso escolar se aprecia en la tabla 1

### Instrumentos

Son cuatro los instrumentos utilizados:

- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-E3; Yuste, Martínez y Galve, 2007) Prueba de evaluación de aptitudes dirigida a alumnos de 5º de EP a 1º de ESO, de aplicación colectiva.

- VINES (Del Caño, Elices y Palazuelo 2003) Informa sobre el tipo de relaciones sociales que establecen los niños con los pares. Cada alumno recibe una hoja con los nombres de sus compañeros en la que deben valorarlos de uno a cinco en siete variables. Se obtiene un perfil de cada alumno con los puntos fuertes y débiles según la opinión de sus compañeros.

- Test de Orientación Vital (*Life Orientation Test*, LOT-R; Sheier, Carver y Bridges, 1994) Esta escala mide el optimismo disposicional, evaluando las expectativas hacia resultados positivos o negativos en situaciones vitales generales.

- Cuestionario para profesores, se pide a los profesores-tutores de los alumnos evaluados que eli-

**Tabla 2. Correlaciones de las variables totales**

	Optimismo disposicional	Inteligencia general	Razonamiento lógico	Factor Verbal	Factor Numérico	Relaciones sociales	Liderazgo de ayuda	Comportamiento de ayuda
Optimismo disposicional	1	,175(**)	,159(*)	,171(**)	N.S.	N.S.	N.S.	,164(*)
Inteligencia general		1	,941(**)	,869(**)	,953(**)	,193(**)	,178(**)	,232(**)
Razonamiento lógico			1	,897(**)	,971(**)	,214(**)	,158(*)	,215(**)
Factor verbal				1	,583(**)	,178(**)	,173(**)	,224(**)
Factor numérico					1	,160(*)	,152(*)	,171(**)
Relaciones sociales						1	,722(**)	,685(**)
Liderazgo							1	,760(**)
Comportamiento de ayuda								1

\* Correlación significativa a nivel 0,05 (bilateral) \*\* Correlación significativa a nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 3. Diferencias entre los seleccionados por los profesores como alumnos muy inteligentes y el resto en variables de VINES y BADYG**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Asertivo	Media	3,69	3,41	,041
	Desviación Típica	,66	,65	S>0
Liderazgo	Media	3,50	3,25	,047
	Desviación Típica	,61	,61	S>0
Inteligencia General	Media	138,65	107	,000
	Desviación Típica	24,82	28,16	S>0
BADYGrI	Media	75,31	58,44	,000
	Desviación Típica	11,97	16,08	S>0
Factor Verbal	Media	49,92	37,73	,000
	Desviación Típica	8,8	11,9	S>0
Factor Numérico	Media	45,3	32,9	,000
	Desviación Típica	13,64	14,11	S>0

jan quiénes de sus alumnos son, en su opinión, los dos más creativos, más inteligentes, y más optimistas.

### Análisis de datos

Utilizando el programa informático SPSS 15.0, se han aplicado las siguientes pruebas:

- Análisis descriptivo.
- Prueba T de Student para muestras independientes.
- Análisis de correlaciones – correlación de Pearson.

### Resultados

Este estudio forma parte de un trabajo de investigación más amplio, a continuación se muestran los resultados más relevantes sobre optimismo y socialización.

En primer lugar interesaba conocer las correlaciones entre las variables totales que se extraen de las distintas pruebas y son relevantes para el objetivo de este trabajo.

Se puede observar las correlaciones positivas entre las siguientes variables: (1) optimismo disposicional con tres variables de inteligencia y Comportamiento de ayuda, (2) y las cuatro variables de inteligencia con Relaciones sociales, Liderazgo y Comportamiento de ayuda.

En segundo lugar nos interesaba la comparación de los alumnos seleccionados por los profesores en inteligencia, creatividad u optimismo, con sus compañeros.

Respecto a las selecciones de los profesores de alumnos inteligentes, entre éstos y el resto de alum-

**Tabla 4. Diferencias entre los seleccionados por sus profesores como alumnos muy optimistas y el resto.**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Contenido	Media	4,11	3,7	,000
	Desviación Típica	,41	,76	S>0
Relaciones Sociales	Media	4,13	3,83	,023
	Desviación Típica	,38	,62	S>0
Optimismo disposicional	Media	41,21	8,84	N.S.
	Desviación Típica	40,82	10,47	

**Tabla 5. Diferencias entre mujeres de altas capacidades (percentil 98) y el resto en Optimismo disposicional.**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Optimismo disposicional	Media	53	40,93	,024
	Desviación Típica	5,56	9,06	AC>0

**Tabla 6. Diferencias entre alumnos de altas capacidades (percentil 95) y el resto.**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Comportamiento de ayuda	Media	3,52	3,17	,030
	Desviación Típica	,75	,78	AC>0
Optimismo disposicional	Media	44,54	40,41	,026
	Desviación Típica	10,97	8,61	AC>0

nos, se aprecia que los alumnos seleccionados por los profesores son señalados por los compañeros como líderes y asertivos, además de obtener mejores puntuaciones que sus pares en inteligencia (tabla 3).

Por otro lado, los alumnos seleccionados por sus profesores como optimistas (tabla 4), son señalados por sus pares como personas más alegres y con buenas relaciones sociales.

En tercer lugar nos centramos en la capacidad intelectual evaluada a través de la batería BADYG. Tomando el percentil 98 como barrera para fijar la existencia de altas capacidades, no se observan diferencias significativas para la muestra total, sin embargo, se aprecian diferencias entre las mujeres de altas capacidades y el resto de mujeres en Optimismo disposicional a favor de las primeras (tabla 5).

Sin embargo, si en lugar del percentil 98, tomamos el percentil 95 como límite (más de acuerdo con los baremos de la prueba) se encuentran diferencias significativas a favor de los alumnos más inteligentes de en Comportamiento de ayuda y Optimismo disposicional (tabla 6).

Como puede verse, los alumnos muy inteligentes tienen una disposición optimista ante la vida y según sus compañeros, ayudan con las tareas y a resolver conflictos en mayor medida que los alumnos con inteligencia normal.

### Discusión

La correlación entre optimismo disposicional y Comportamiento de ayuda, nos permite decir que, al menos con nuestra muestra, las personas con disposición optimista, tienden a ayudar a sus compañeros en las tareas y a resolver conflictos, esto va en consonancia con Isen (en Avia y Vázquez, 1998) o Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008).

Las correlaciones entre las variables de inteligencia y las variables optimismo disposicional y las de socialización, también nos ofrecen información relevante. Los datos obtenidos, en la misma línea que Blanco (2001), muestran que los alumnos más inteligentes son señalados por sus compañeros como líderes, con buenas relaciones sociales y dados a ayudar a los demás. Estos resultados son coherentes con la idea de Flanagan y Arancibia (2005) de que es-

tos alumnos no presentan mayores problemas emocionales o sociales que sus pares.

En cuanto a la relación entre inteligencia y Optimismo Disposicional, encontramos que los alumnos más inteligentes serían también más optimistas. Podemos decir, tomando el optimismo como la parte cognitiva del sentido del humor (García Larrauri, 2006), que estos resultados son similares a los encontrados por Puche y Lozano (2002) sobre la correlación positiva entre humor e inteligencia.

Las selecciones realizadas por los profesores han dado variada e interesante información. Los alumnos nombrados por los profesores como inteligentes obtienen puntuaciones superiores a sus pares en las pruebas de capacidad cognitiva, lo que indica que los profesores son capaces de reconocer a los alumnos con altas capacidades, como ya apuntaron Jiménez (2002) y Tourón y Reoyo (2002). Además, los alumnos seleccionados como inteligentes son señalados por sus pares como líderes y asertivos, en la misma dirección que lo hallado por Elices, Palazuelo y Del Caño (2006) y Del Caño, Palazuelo, Marugán, Velasco, y Catalina (2009).

Por otro lado, en cuanto a las selecciones de alumnos optimistas no se encuentran diferencias significativas en optimismo disposicional con el resto, no obstante la media es superior para los alumnos seleccionados. En cuanto a las variables del VINES, encontramos que los alumnos seleccionados como optimistas son señalados por sus compañeros en Relaciones sociales, lo cual indicaría que los alumnos más optimistas tendrían mejor capacidad para las relaciones sociales que sus compañeros y apuntaría que una persona optimista es más del agrado de otras personas que una pesimista, como señala García Larrauri (2006).

Por último, vamos a referirnos a las diferencias entre alumnos de altas capacidades y el resto en socialización y optimismo. Tomando como referencia el percentil 95 para considerar a los alumnos de altas capacidades se produce una pequeña diferencia en los resultados de socialización en cuanto a la variable de Comportamiento de ayuda, a favor del grupo de altas capacidades, éstos mostrarían mayor tendencia a colaborar, apoyar a sus compañeros y resolver conflictos, quizá podría deberse a una mayor madurez de los alumnos de capacidad alta que les permite empatizar con las partes enfrentadas.

También se producen diferencias significativas a favor de los alumnos con alta capacidad en Op-

timismo disposicional. Se podrían relacionar estos resultados con los hallados por Shade (1991) y por Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008). En resumen y de forma general, los alumnos con altas capacidades tienen disposición optimista al pensar en el futuro, tendiendo a esperar eventos positivos e incrementando su esfuerzo para alcanzar los objetivos (Avia y Vázquez, 1999).

Como conclusión podemos decir que el trabajo aquí presentado nos ha acercado a las relaciones que se establecen entre altas capacidades intelectuales, optimismo y relaciones sociales. Sin embargo, estos resultados no son concluyentes y será preciso ampliar la muestra y dar a los profesores una definición de lo que queremos entender por optimismo, inteligencia y creatividad, para de esta forma obtener resultados más precisos y generalizables.

## Referencias

- Anandón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 1-13
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Caño, M., Elices, J. A., y Palazuelo, M. (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.
- Del Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M., Velasco, S. y Catalina, J. (2009). Optimismo y relaciones en el aula en alumnos con altas capacidades. *Revista de Psicología INFAD*, 1, 617-626.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a la alta capacidad intelectual. *Faisca, Revista de altas capacidades*, 11, 23-47
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psyche*, 14, 121-135
- García Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar. *Revista Bordón*, 54, 219-239.

- LaFrance, E. D. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182
- Prieto, M<sup>a</sup> D., Ferrándiz, C., Ferrando, M. Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 240, 241-260
- Puche, R. y Lozano, H. (2002). *El sentido del humor en el niño: Estudio empírico*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: a comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 134-50
- Sheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism: a re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, abstract.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of youth and adolescence*, 30, 19-39
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*, 54, 311-339.
- Yuste, C., Martínez, R. y Galve, J.L. (2007). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E3)*. Madrid: CEPE.

## **Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo**

Ana Isabel Vergara Iraeta  
Natalia Alonso Alberca  
César San Juan Guillén  
*Universidad del País Vasco*

### **Resumen**

En este trabajo se presenta la evaluación de un programa de formación, impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, dirigido al desarrollo de habilidades emocionales y sociales en el ámbito educativo. Participaron en el estudio 251 profesionales de la educación de Guipúzcoa (País Vasco). Los resultados obtenidos avalan la efectividad del programa formativo, si bien los cambios observados son moderados. Este extremo puede deberse en gran medida a los niveles previos de las personas participantes, superiores a las medias poblacionales. Los resultados, aunque satisfactorios, sugieren áreas de mejora entre las que cabe destacar la necesidad de adecuar los contenidos formativos a las características específicas de los grupos participantes.

### **Palabras clave**

Profesorado, Educación Emocional, Habilidades Emocionales, Habilidades Sociales.

### **Gipuzkoa, towards an Emotionally Intelligent Society: Evaluation of a Formative Program in Educational Field**

### **Abstract**

This work presents the evaluation of a training programme, promoted by the Provincial Council of Gipuzkoa Department of Innovation and Knowledge Society, focusing on the development of emotional and social skills in educational. The study involved the participation of 251 educational professionals from Guipúzcoa (the Basque Country). The results confirm the effectiveness of the training programme, although the changes observed are moderate. This could largely be due to the participants previously having above-average levels in this respect when compared to the general population. The results, although sat-

isfactory, point towards areas of improvement, most noticeably the need to adapt educational content to the specific characteristics of the participating groups.

### **Keywords**

Faculty, Emotional Education, Emotional Abilities, Social Abilities.

### **Introducción**

La adquisición de aprendizajes tales como la percepción, la expresión, la comprensión y la regulación de las emociones requiere, entre otras cuestiones, de la observación de modelos del procesamiento de la información observada, de la imitación y puesta en práctica de conductas en un contexto concreto, y del refuerzo que dichas conductas obtengan tanto a nivel individual como social.

El profesorado debe ser consciente del papel que juegan las emociones en su actividad diaria, y cómo las habilidades para manejarlas afectan a la labor educativa, a la salud mental y física y a las propias relaciones sociales (Brackett y Caruso, 2007). Este colectivo debe aprender no sólo a regular sus propias emociones, sino a trabajar con las emociones negativas del alumnado y a potenciar aquellas positivas que pueden favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal y social.

El desempeño emocional competente del profesorado favorecerá tanto su propio bienestar, como la mejora de la calidad y efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es, además, particularmente importante para el desarrollo emocional y social del alumnado (Sutton y Wheatly, 2003).

Tal como plantean Extremera y Fernández-Berrocal (2004), para que el alumnado aprenda y desarrolle las habilidades relacionadas con el uso inteligente de sus emociones se precisa un “educador emocional”. El docente es un agente activo del desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. Son muchos los autores que defienden la formación y el desarrollo permanente en habilidades socio-emocionales por parte del personal escolar para favorecer el desarrollo socio-emocional en el alumnado (Elias, 2006; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Conseguir una educación emocional y social positiva implantada desde la infancia, es el reto de una sociedad que desee, en su conjunto, ser emocionalmente inteligente.

Con este objetivo y bajo el constructo *Inteligencia Emocional* (IE) el Departamento de Innovación y So-

ciudad del Conocimiento (DISC) de la Diputación Foral de Gipuzkoa, lleva implementando desde 2004 una iniciativa para desarrollar las competencias emocionales y sociales. Se trata de un enfoque integral que, además del ámbito educativo, abarca el ámbito organizacional y el socio-comunitario guipuzcoanos.

En el ámbito educativo, esta iniciativa ofrece formación tanto al profesorado y a los equipos directivos, como al personal de administración y servicios y a las familias del alumnado, dado que las aproximaciones más efectivas para el desarrollo de las habilidades socio-emocionales deben involucrar tanto al alumnado como a padres y madres, al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa (Devaney, O'Brien, Resnik, Keister y Weissberg, 2006; Mestre y Fernández Berrocal, 2007). Por su parte, el modelo de intervención se enmarca en la propuesta de contenidos de Bisquerra (2000), que define la Educación Emocional como *el proceso educativo, permanente y continuo, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral*, y en el modelo de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), organización científica que pretende establecer el Aprendizaje Socio-Emocional (ASE) como una parte esencial de la educación.

La propuesta formativa que se evalúa en este trabajo tiene como objetivo la sensibilización básica en IE y el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado. Los objetivos específicos son desarrollar habilidades emocionales tales como la conciencia, el reconocimiento, la comprensión y la regulación emocionales; mejorar habilidades sociales tales como la comunicación positiva, la escucha activa, la empatía, la asertividad o la adaptación al cambio; y fomentar las habilidades de vida y el bienestar a través la satisfacción vital, la autoestima, la afectividad positiva, la autoeficacia, el control de la ansiedad o el trabajo en equipo.

El principal objetivo de este estudio es analizar la eficacia de un programa formativo para la sensibilización básica en IE y el desarrollo de competencias emocionales, dirigido al profesorado, durante el curso 2008/2009.

Asimismo, se analizará si el impacto de la formación varía en función del formador; se analizarán también las expectativas del formador y su percepción acerca del impacto de la formación y la co-

herencia de estas expectativas con los cambios detectados en el colectivo destinatario.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 251 docentes de 17 centros educativos de Gipuzkoa, que participaron en alguno de los 19 cursos organizados en las diferentes escuelas, en el curso 2008/2009. El 76,9% (193) eran mujeres y el 23,1% hombres (58). La media de edad fue de 40,37 años (DT=10,09), con un rango comprendido entre los 21 y los 61 años. El 9,96% de participantes pertenecía a equipos directivos, el 2,39% ejercía como orientador/a, el 33,07% era profesor/a en educación infantil, el 32,27% en primaria, el 22,31% en ESO, el 3,59% en bachiller, y el 11,95% en ciclos formativos.

En cuanto a los centros en los que se impartió la formación, el 29,4% eran públicos y el 70,6% concertados.

Respecto a la muestra de formadores/as, la componían 10 personas, siendo el 70% mujeres y el 30% hombres, con una media de edad de 31,3 (DT=3,26), que oscilaban entre los 24 y los 37 años.

### Diseño y procedimiento

Se aplicó un diseño pretest-postest, respondiendo los sujetos a un cuestionario que recogía escalas para la evaluación de la *inteligencia emocional percibida*, el *clima social en el trabajo*, la *asertividad*, la *empatía*, la *afectividad*, la *sensibilidad a la ansiedad*, la *satisfacción con la vida*, la *autoeficacia percibida* y el *autoconcepto*, aspectos dirigidos a evaluar los objetivos que los responsables del programa establecieron para la formación.

Los participantes respondieron al cuestionario que se aplicó inmediatamente antes de comenzar la formación e inmediatamente después de finalizarla. El tiempo medio para su cumplimentación fue de 30 minutos.

Para determinar las expectativas previas y la percepción de cambio por parte de las personas formadoras, éstas cumplimentaron un instrumento antes de comenzar el curso, a lo largo de la formación y una vez finalizada ésta.

### Instrumentos

El cuestionario de evaluación recogía una serie de datos sociodemográficos y las escalas de autoinforme que se detallan a continuación:



- *TMMS-24* (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Mide la inteligencia emocional percibida mediante las subescalas de atención emocional ( $\alpha=0,90$ ), claridad emocional ( $\alpha=0,90$ ) y reparación emocional ( $\alpha=0,86$ ).
- *WES-ECS, Escala de Clima Social en el Trabajo* (Moos, Moos y Trickett, 1995). Mide el clima de trabajo y consta de 3 subescalas (relaciones, estabilidad/cambio y autorrealización), de las cuales se empleó la de relaciones, que incluye las dimensiones de implicación ( $r_{xx}=0,83$ ), cohesión ( $r_{xx}=0,71$ ) y apoyo ( $r_{xx}=0,82$ ).
- *AHIA, Escala Magallanes de Hábitos Asertivos* (García Pérez, Magaz Lago, 2000). Evalúa el comportamiento asertivo mediante una subescala de autoasertividad ( $r_{xx}=0,86$ ) y otra de heteroasertividad ( $r_{xx}=0,82$ ).
- *IRI, Interpersonal Reactivity Index* (Pérez de Albéniz, De Paul, Etxebarria, Montes, y Torres, 2003). Mide la empatía y contiene las subescalas de toma de perspectiva ( $\alpha=0,72$ ), preocupación empática ( $\alpha=0,68$ ), fantasía ( $\alpha=0,75$ ) y malestar personal ( $\alpha=0,69$ ). En este estudio se emplearon las dos primeras.
- *PANAS* (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, y Valiente, 1999). Mide la afectividad mediante las subescalas: de afecto positivo ( $\alpha=0,88$ ) y afecto negativo ( $\alpha=0,90$ ).
- *ASI-3, Escala de Sensibilidad a la Ansiedad* (Sandín, Valiente, Chorot, y Santed, 2007). Mide la sensibilidad a la ansiedad y cuenta con tres subescalas: ansiedad física ( $\alpha=0,84$ ), ansiedad cognitiva ( $\alpha=0,87$ ) y ansiedad social ( $\alpha=0,83$ ).
- *SWLS, Satisfaction with life scale* (Diener, 1985). Mide la satisfacción vital ( $\alpha=0,87$ ).
- *Escala de autoeficacia* (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000). Mide la autoeficacia percibida evaluando la creencia estable del sujeto sobre su capacidad para controlar factores estresores ( $\alpha=0,87$ ).
- *AF-5, Autoconcepto Forma-5* (García y Mutitu, 2001). Evalúa el autoconcepto en 5 dimensiones: social ( $\alpha=0,698$ ), laboral ( $\alpha=0,88$ ), emocional ( $\alpha=0,732$ ), familiar ( $\alpha=0,769$ ) y físico ( $\alpha=0,745$ ).

El instrumento referido a las expectativas y la percepción de cambio, elaborado ad hoc, recogía los objetivos específicos antes mencionados, sobre los que las personas formadoras exponían su expectativa de cambio a corto y a largo plazo, en una escala de 10 puntos, antes de la formación, así como su percepción del cambio generado, también a corto y a largo plazo, una vez finalizada la formación. Se recogieron también observaciones sobre las características y necesidades detectadas en el grupo.

## Resultados

La intervención formativa para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales mostró ser eficaz, dado que se detectaron mejoras estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones de las variables estudiadas (véase Tabla 1). Así, en el caso de la *inteligencia emocional percibida*, se observaron mejoras en la *claridad emocional* y en la *reparación emocional*. En el *clima laboral* en cuanto a las relaciones, se dieron cambios en las tres dimensiones (*implicación, cohesión y apoyo*). La asertividad mejoró tanto en la dimensión de *autoasertividad* como de *heteroasertividad*. En el caso de la *empatía*, la mejora se dio en el caso de la *toma de perspectiva*. El *afecto positivo* aumentó, mientras que el *afecto negativo* disminuyó. La reducción en la sensibilidad a la ansiedad se plasmó en las tres dimensiones, *ansiedad física, ansiedad cognitiva y ansiedad social*. La *satisfacción con la vida* aumentó, al igual que la *autoeficacia percibida*. Por último, aumentaron el *autoconcepto laboral, social, emocional y físico*.

Sin embargo, tal y como se muestra en la tabla 1, cabe resaltar que los índices del tamaño del efecto obtenidos son pequeños o moderados, siendo los cambios más destacables los referidos a la *implicación* en las relaciones en el trabajo, es decir, el grado en que los/as profesionales se preocupan por su actividad y se entregan a ella; a la *autoasertividad*, a saber, la capacidad de expresar sincera y cordialmente los sentimientos propios y defender los propios valores, gustos, deseos y preferencias; y la *toma de perspectiva*, como habilidad para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas.

En cuanto al segundo objetivo de este estudio, se realizó un análisis de la varianza con el fin de comprobar si el impacto de la formación variaba en función de la persona formadora. Los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente

**Tabla 1. Prueba T-test para la comparación Pretest-Posttest de variables objeto de estudio.**

	□ pre	□ post	gl	t	Sig	d de Cohen
<b>ATMMS-24 (IEP)</b>						
Atención	27,21	27,15	246	,233	,816	0,02
Claridad	26,76	27,99	248	-5,086	,000	0,46
Reparación	27,47	28,82	248	-5,030	,000	0,45
<b>WES (CLIMA DE TRABAJO-RELACIONES)</b>						
Implicación	6,57	7,22	246	-6,269	,000	0,57
Cohesión	6,32	6,82	245	-4,442	,000	0,40
Apoyo	5,88	6,15	247	-2,765	,006	0,25
Total Relaciones	18,75	20,20	244	-6,379	,000	0,58
<b>AIHA (ASERTIVIDAD)</b>						
Autoasertividad	12,59	13,56	249	-7,595	,000	0,68
Heteroasertividad	6,06	6,54	250	-5,418	,000	0,48
<b>IRI (EMPATÍA)</b>						
Preocupación Empática	3,87	3,87	246	0,22	,825	0
Toma de Perspectiva	3,39	3,56	248	-5,74	,000	0,52
<b>PANAS (AFECTO)</b>						
Afecto Positivo	33,44	35,08	245	-4,556	,000	0,41
Afecto Negativo	22,00	20,77	246	2,875	,004	0,26
<b>ASI-3 (SENSIBILIDAD A LA ANSIEDAD)</b>						
Ansiedad Física	4,31	3,37	248	4,833	,000	0,43
Ansiedad Cognitiva	2,48	1,93	245	3,373	,001	0,31
Ansiedad Social	6,75	6,15	245	2,773	,006	0,25
Ansiedad Total	13,55	11,44	245	4,600	,000	0,41
<b>SWLS (SATISFACCIÓN CON LA VIDA)</b>						
Satisfacción vital	24,90	25,46	246	-2,440	,015	0,22
<b>AUTOEFICACIA GENERAL</b>						
Autoeficacia General	46,88	48,94	246	-4,718	,000	0,43
<b>AF-5 (AUTOCONCEPTO)</b>						
Laboral	7,43	7,66	247	-4,820	,000	0,43
Social	7,26	7,39	248	-2,401	,017	0,21
0,30						
Emocional	6,21	6,46	248	-3,303	,001	
Familiar	8,55	8,64	248	-1,758	,080	0,16
Físico	5,70	6,00	248	-5,281	,000	0,47
Total	35,14	36,15	247	-6,123	,000	0,55

significativas en las puntuaciones de cambio de las diferentes variables en función del formador.

Finalmente, se encontró, en general, una alta coherencia entre las expectativas previas a la formación y las percepciones posteriores a la misma que tenían los formadores respecto al desarrollo de las habilidades emocionales y sociales objeto de la intervención.

Cabe señalar que las expectativas-percepciones de las personas formadoras respecto al desarrollo de las habilidades objeto de la formación son medio-altas, oscilando entre 6 y 8,15 puntos, superior en cualquier caso a los tamaños del efecto obtenidos.

## Conclusión

Los resultados expuestos revelan que la intervención para el desarrollo de habilidades emocionales y so-

ciales en el profesorado obtiene, en general, resultados positivos. Se han detectado mejoras respecto a la *inteligencia emocional percibida* (IEP), el *clima de trabajo*, la *empatía*, la *asertividad*, la *afectividad*, la *sensibilidad a la ansiedad*, la *satisfacción con la vida*, la *autoeficacia* y el *autoconcepto*, agrupadas en torno a las habilidades emocionales, las habilidades sociales y las habilidades de vida y bienestar planteadas en los objetivos formativos. Los tamaños del efecto de dichos cambios son, a pesar de ello, moderados, dándose los mayores cambios en las dimensiones de *autoasertividad*, *implicación* (clima de trabajo) y *toma de perspectiva* (empatía).

Centrándonos en los resultados obtenidos en la IEP, se observa una mejora en las dimensiones de *claridad emocional* y *reparación emocional*, así como la inexistencia de cambios estadísticamente signifi-

cativos en la dimensión de *atención emocional*. Esto resulta adecuado teniendo en cuenta que el grupo se encontraba en valores previos adaptativos, lo que representa mayores efectos positivos del procesamiento emocional de la información, ya que tanto el aumento como la disminución en las puntuaciones podría representar valores de desadaptación. Una alta atención emocional, acompañada de niveles elevados de *claridad emocional* y *reparación emocional*, se asocia con mayores efectos positivos del procesamiento emocional de la información. En cambio, un estilo emocional caracterizado por alta atención combinada con baja *claridad* y *reparación emocionales* resulta poco adaptativo dado que se asocia a un estilo de respuesta rumiativo y a una escasa habilidad para regular las emociones y las situaciones de estrés (Fernández- Berrocal y Extremera, 2007). En este estudio, los adecuados niveles previos de *atención emocional* que poseen los participantes en la formación, y que permanecen invariables a lo largo del proceso, favorecen la mejora en las dimensiones de *claridad* y *reparación emocional*.

Además de la *atención emocional*, no experimentaron cambios la *preocupación empática* ni el *autoconcepto familiar*, ante lo que conviene destacar que el grupo presentaba en ambas valores previos medios y altos, en comparación con los baremos poblacionales. Esta situación se repite en la mayoría de las dimensiones evaluadas, es decir, el grupo presenta valores medios-altos respecto a la media poblacional.

Dado que la intervención gira en torno al constructo de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), cabe destacar la relevancia de las mejoras detectadas en ella, dado que es un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades que favorecen y facilitan la consecución de metas y la adecuada adaptación al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), algo de especial importancia en la escuela, tanto para el profesorado como para el alumnado. El entrenamiento en competencias emocionales es necesario para ambos colectivos pues favorece la creación de ambientes favorables para el aprendizaje (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Cabe concluir que algunos contenidos formativos deberían ser rediseñados y adecuados a la población diana con el fin de mejorar el grado de adquisición de habilidades emocionales y sociales tanto de los receptores directos como indirectos

(alumnado). Para ello, convendría aportar información para favorecer la toma de conciencia por parte del equipo formador sobre los niveles previos del grupo de profesorado participante en la formación.

Teniendo en cuenta los resultados presentados, y la evaluación positiva que los participantes realizan del programa, cabe concluir que la formación ofrecida por la iniciativa para promover el Aprendizaje Emocional y Social en Guipúzcoa está logrando sus objetivos, desarrollando competencias emocionales y sociales en el profesorado guipuzcoano.

Consideramos conveniente tomar medidas a medio-largo plazo para constatar la tendencia al cambio observada en el curso escolar 2008/2009, así como complementar estos resultados con lo que puedan obtenerse en los colectivos de alumnado, padres y madre y PAS.

## Notas

- <sup>1</sup> Evaluación de la formación en la Iniciativa Integral para promover el Aprendizaje Emocional y Social en el ámbito educativo y familiar. Proyecto de Investigación financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento (DISC), de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. (p. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. y Caruso, D. (2007). *Emotional literacy for educators*. Cary, NC: SELmedia.
- Devaney, E., O'Brien M.U., Resnik, H. Keister, S. y Weissberg, R. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL). Implementation guide and toolkit*. Chicago: University of Illinois, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Elias, M. (2006). *Aprendizaje académico y socio emocional*. Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre y P. Fernández. Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5: AF-5*. Madrid: TEA
- García Pérez, E. M. y Magaz Lago, A. (2000). *Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: EMHAS. Autoinforme de Hábitos Asertivos: AIHA*. Cruces-Barakaldo: Albor-COHS.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1995). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 15. 6(2). 437-454.
- Pérez-Albéniz, A., De Paul, J., Etxebarria, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T., Santed, M.A. y Valiente, R. (1999). Escala PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sandín, B., Valiente, R.M., Chorot, P. y Santed, M.A. (2007). ASI-3: Nueva escala para la evaluación de la sensibilidad a la ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 12 (2). 91-104.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M. y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*. 12 (2), 509- 513.
- Suttton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

## 6 | EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



## Padres formadores de otros padres

Aitziber Aierdi

Txaro Etxeberria

Beatriz Ezeiza

Kepa Goikoetxea

Juan Luis Lopez de Murillas

*Hirukide Ikastetxea y Laskorain ikastola en Tolosa*

### Resumen

Se trata de presentar la experiencia llevada a cabo en dos centros educativos en el municipio de Tolosa (Guipúzcoa), en los que un grupo de padres-madres asumió el reto de formar a otras familias en el tema de Inteligencia Emocional. El objetivo inicial que era un intento de ser mejores educadores, en coordinación con el trabajo que a su vez se estaba realizando en el centro educativo al que asistían sus hijos, se convirtió en un intento por extender y contagiar la experiencia de aprendizaje vivida en el ámbito de las emociones y sentimientos. Ese proyecto que nació como una auténtica utopía, se ha convertido en una realidad que supera todas las expectativas de los promotores y participantes en la experiencia. Cuando la Diputación y la empresa Sycom lanzaron la idea en el año 2007, nunca imaginaron la respuesta que se podía generar; habían conseguido involucrar al profesorado, pero las familias siempre quedaban fuera: el colegio no era su entorno (lo era para profesores y alumnado), y nunca quedaba tiempo para que los padres “volvieran” a la escuela... Queríamos mejorar como padres y lo que hemos conseguido ha sido mejorar como personas, conocemos mejor nuestras emociones y hemos ido aprendiendo a comprender y regular las propias y ajenas. Por lo tanto somos más capaces de establecer relaciones más adecuadas en todos los ámbitos de nuestra vida, personal, profesional,... y por supuesto familiar.

### Palabras Clave

Emoción, Familia, Educación, Co-Educación

### Parents training parents

### Abstract

The present communication is a sample of the application of EI within the family. It shows the results of the formative action carried out by a team of Sycom Training Systems' trainers. It begins with the pilot work in 8 schools in the Basque Country

(2007) and its continuation in 2008-2009 for 1,380 parents in total. The impact of this experience can be summarized in different indicators at a family level: positive affection, self-esteem, optimism, adaptive dealing and improvement of the family atmosphere; within the educative context: mobilization of the families towards the formative courses, parents action to become trainers themselves and their involvement in the life of the educative centres. The results shown are endorsed by the satisfaction questionnaires of the courses given, the evaluation of the pilot work carried out by the University of The Basque Country, the testimony of the educative centres, of which two are included in this communication: Hirukide Jesuitinak and Laskorain Ikastola, both belonging to district of Tolosa in Guipúzcoa.

### Keywords

Emotion, Family, Education, Co-Education

### Presentación de los dos centros escolares

“Hirukide ikastetxea” y “Laskorain ikastola” son dos de los tres centros escolares que hay en Tolosa, y en estos dos centros está matriculado en este momento el 72 % de la población en edad escolar.

Esta sería una fotografía de los dos centros:

#### Laskorain ikastola

- Ikastola creada hace 42 años
- Ikastola concertada
- Cooperativa de padres-madres.
- Miembro de la Federación de Ikastolas y de EIKF
- 0-18 años, modelo D
  - 1374 alumnos-as
  - 115 trabajadores-as
  - 850 familias

#### Hirukide ikastetxea

- Resultado de la fusión de los tres centros religiosos de Tolosa (2003-04)
- Centro concertado
- Miembro de Kristau Eskola (FERE)
- 0-18 años, modelo D
  - 1306 alumnos-as
  - 132 trabajadores-as
  - 893 familias

### **Cronología del proyecto**

En junio de 2004, recibimos una oferta por parte de la Diputación de Guipúzcoa para promover la inteligencia emocional en los centros escolares desde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento.

Durante el curso 04-05 el primer grupo que se formó fue el de los equipos directivos de los centros, que quedaron enganchados al descubrimiento y a las posibilidades que el tema ofrecía. Así lograron contagiar de ilusión a la mayoría de los miembros del claustro de profesores que durante el curso 05-06 se fueron apuntando a las sesiones de formación que se iban ofreciendo para todo el claustro de profesores-as.

Viendo la embergadura que el proyecto iba adquiriendo se vió la necesidad de crear la figura de “expertise” en cada centro, que sería la persona que lideraría el proyecto de Inteligencia Emocional y diseñaría el plan de centro. Durante este mismo curso se formaron los primeros miembros del equipo de expertise.

Durante el curso 06-07 se elaboran los planes de centro; se empiezan a utilizar sistemáticamente con los alumnos-as en tutorías actividades de Inteligencia Emocional; se crean los materiales de Inteligencia emocional que la Diputación Foral de Gipuzkoa repartirá gratuitamente en todos los centros escolares; y los primeros padres-madres reciben las primeras sesiones de formación en la escuela.

Viendo el gran número de padres-madres que querían recibir cursos de Inteligencia Emocional y viendo que iba a ser complicado responder a toda la demanda, la Diputación decidió formar en el curso 07-08 a padres y madres que posteriormente serían formadores de otros padres y madres. Así mismo este es el primer curso en el que los primeros facilitadores de los centros, dan formación a los padres-madres que se inscriben en los cursos.

En la Ikastola Laskorain en el curso 08-09 terminan toda la formación los primeros padres-madres, mientras otro gran número de familias se sigue formando aún en los dos centros.

### **¿Para qué la Inteligencia Emocional en la escuela?**

- Para sentirnos bien con nosotros mismos/as: bienestar personal.
- Para convivir y relacionarnos mejor con los demás.

- Para convertir la vida en un continuo aprendizaje para generar ilusión y esperanza.
- Para aumentar la confianza y autoestima
- Para controlar y regular nuestras emociones impulsivas.
- Para crear un entorno familiar positivo.
- Para crear relaciones sociales saludables.
- Para saber decir no (asertividad) a la droga, a las dependencias y a los apegos peligrosos
- Para ser auténticamente felices.

### **Relato de una madre formadora**

En mayo de 2006 se convocó a los padres-madres del colegio para hablarles de la IE y de la posibilidad de iniciar una formación con familias en este tema. Gracias al trabajo de sensibilización realizado por los tutores y al trabajo que los padres ya percibían que se estaba haciendo en las clases con sus hijos acudieron a la charla muchos padres-madres siendo una de las reuniones más concurridas que se recuerdan. Algunos padres se mostraban sorprendidos con lo que les contaban los hijos o las expresiones referentes a sentimientos, etc. que utilizaban.

El curso 2006-07 se puso en marcha esta formación. Fue un verdadero aluvión de solicitudes los padres realizaron el curso de 18 horas (6 sesiones de 3h una vez por semana) en Inteligencia emocional (I nivel) con personal de SYCOM. Contó desde el primer momento con una participación e implicación espontánea de las personas que componían los diferentes grupos: se contagiaban emociones de manera improvisada.

Cada miembro participante recibió por lo menos tanto como lo que ofreció. Cada participante podía intervenir en la medida en que se sintiese más cómodo y sobre todo podía recibir toda la riqueza que un grupo puede generar, pero con la peculiaridad de que los que hablaban eran iguales, con las mismas preocupaciones e intereses que cada uno llevaba dentro.

El objetivo inicial que era mejorar en cuanto a la educación emocional de nuestros hijos e hijas, fue cobrando otra dimensión: no solo iba a mejorar la calidad de la educación sino que cada una de las personas tenía la posibilidad de abrir un nuevo camino de cambio personal. Era un dos por uno. ¿Qué más se podía pedir?

Las valoraciones que hicieron los participantes también superaron todas las expectativas de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Cuando acudie-



## Grupos de padres-madres en los dos centros

### Laskorain ikastola

- 228 padres - madres en los cursos
- 8 padres-madres formadores
- Cada grupo de una media de 10-12 padres-madres.
- 60 padres-madres han completado toda la formación.
- Durante el curso 2009-2010 seguiremos también con la formación.

ron al centro para recoger las valoraciones de la experiencia piloto pudieron comprobar que todos querían continuar, pero las limitaciones presupuestarias eran una realidad que se imponía. La única posibilidad de seguir adelante se basaba en que aquellos que habían recibido formación, se preparasen para ser formadores de otros padres y madres.

Fue un pequeño jarro de agua fría para todo el entusiasmo que se había generado, pero aun así, hubo un grupo de personas que aceptaron el reto. Era necesario intentarlo y devolver algo de lo que habíamos recibido. ¡Estábamos en deuda!

Durante el curso 2007-08 varios padres-madres se atrevieron a responder a este reto y realizaron esta formación intensiva de 60 horas con Rosalía Peña de SYCOM. Fueron 20 sesiones de 3 h. en las que se aprendieron no sólo contenidos sino también cómo dinamizar un grupo para poder desarrollar dichos contenidos.

El clima que se creó en estos grupos estaba presidido por un sentido de la responsabilidad, había que hacerlo bien, muy bien, pero eso no evitó que disfrutáramos, intimáramos y aprendiéramos mucho más. Estábamos todo lo preparados que se podía estar para empezar... la ilusión por asumir un reto complicado también se había contagiado.

Al finalizar esta formación, se hizo una primera experiencia en abril-mayo de 2008: dos madres en colaboración con tres profesoras del centro formadas también para el mismo fin dieron el I nivel de Inteligencia Emocional en dos grupos de padres-madres.

Esta coordinación y colaboración entre los padres y el centro continuó. El equipo de profesores y la dirección se reunió varias veces con los padres formadores con el fin de ver si había posibilidades de empezar con la siguiente fase del proceso, es decir, ser facilitadores (dinamizadores) en la formación de otros padres.

### Hirukide ikastetxea

- 15 padres-madres han terminado la formación para ser formadores de otros padres-madres.
- 7 de ellos ya han dado algún curso de formación a otros padres-madres
- 5 grupos de padres-madres han recibido formación
- Tendrá continuidad el curso 2009-2010

De todas las personas que habían seguido la formación algunas se mostraron dispuestas a implicarse directamente siendo facilitadores de algún grupo y siempre que en cada grupo de padres hubiera dos o tres facilitadores. Las **razones fundamentales** que aducían aquellos que se lanzaron fueron las siguientes “**Es una manera de devolver lo que se ha recibido**”, “**Es una forma de seguir enriqueciéndose compartiendo experiencias con otros padres-madres que tienen las mismas inquietudes**”. Otras de las personas que no se veían capaces de dar este salto se mostraron dispuestas a colaborar de forma indirecta ayudando en la preparación de material, etc.

Las personas dinamizadoras sentían la necesidad de seguir con la formación (técnicas y estrategias de dinámicas y manejo de grupos, por ejemplo). Por ello, el centro contó con el apoyo de nuestro asesor del Berritzegune, Oskar Viguera, y de un profesor de didáctica de la escuela de Magisterio de la UPV, Luis Mari Elizalde que se prestaron a colaborar, movidos, contagiados, acaso también por la curiosidad de ver en qué desembocaba esta experiencia. Su aportación se centró en ayudarnos a reconducir nuestras dudas y miedos iniciales, a realizar un seguimiento mediado el proceso para ver cómo se iba desarrollando la experiencia y finalmente ayudarnos a darle un cierre recogiendo y escribiendo una “memoria colectiva” verdaderamente interesante respecto a esta experiencia.

Este apoyo fue valorado muy positivamente por todos los que tomaron parte.

Otro arduo trabajo fue el de preparar la formación de los padres en sí. Para ello, los formadores nos fuimos reuniendo durante varias sesiones para acordar y preparar en equipo lo que serían los contenidos concretos, la metodología de las sesiones, las actividades y dinámicas que íbamos a

utilizar, el “regalo” que se iba a entregar al final de cada sesión...

Posteriormente, todo lo que se le iba ocurriendo a cada uno se iba comentando a los demás a través del correo electrónico. Fueron semanas de decenas de mensajes de correo electrónico donde se iban haciendo aportaciones, comentarios ...

Finalmente, se preparaba todo lo necesario para la sesión, power point-s, fotocopias, el regalo del que se les hacía entrega al final de cada una de las sesiones...

Entonces, se realizó una convocatoria a los padres que seguían interesados en seguir desarrollando el tema de la Inteligencia emocional, y se les propuso con toda “humildad” la nueva oferta que se llevaría a cabo: un grupo de profesores y padres se ofrecían a ser los nuevos dinamizadores de los grupos de aprendizaje. Increíblemente, hubo un gran grupo de interesados que aceptaron las condiciones, que quisieron contagiarse, y así surgieron tres nuevos grupos de trabajo con dos o tres padres facilitadores o formadores en cada uno de los grupos. Se trabajó, pues, el II nivel de IE (15h en 6 sesiones semanales de 2horas y media en enero-febrero de 2009)

Desarrollar esta experiencia en el centro escolar, coordinar padres-madres, profesores y equipo directivo, ha permitido que todos nos sintiéramos embarcados en una apuesta, donde cada parte cumplía su papel pero siendo todos imprescindibles, porque cada uno aportaba identidad al proyecto. **Éramos de verdad Comunidad Educativa.**

Después de la primera sesión, cada grupo empezó a cobrar vida propia, como es lógico y natural, a seguir un camino un poco diferente a los otros, y a plantear nuevas necesidades y circunstancias. Todos los que comenzaron la formación habrían acudido a la segunda sesión, que era el primer escollo a superar, y se mostraban encantados: estábamos siendo **capaces de “emocionar” y de contagiarles aquello que nosotros antes también habíamos vivido.** En eso consistía el reto, y sesión a sesión, veíamos que la “mancha de aceite de la inteligencia emocional se iba extendiendo”.

No ha sido fácil llevar todo a buen puerto. Ha supuesto trabajo personal, coordinación, tiempo y dedicación que se le ha restado a otras actividades y ámbitos, pero las luces son más que las sombras. La experiencia termina con un sabor dulce.

Tanto los padres que han “recibido” la formación como los padres y profesores formadores

coincidimos en la necesidad de continuar con este proyecto. Todos pensamos que el trabajo realizado en este tema ha sido muy valioso en el ámbito personal, familiar, social y laboral.

Por lo tanto, éste es también uno de los objetivos importantes del centro ya que la experiencia de estos últimos años nos demuestra que la aplicación de la IE proporciona la base para la resolución de conflictos de forma pacífica y dialogada, facilita procesos de comunicación y entendimiento entre dos estamentos tan importantes para la educación de nuestros niños como son profesorado y familias, etc.

Con esta experiencia, también hemos podido constatar la mayor implicación que las familias están teniendo en la vida del centro formando parte de diversos órganos como el Observatorio de la Convivencia, Asociación de Padres y de otros grupos mixtos de profesores y familias (Comisión de euskara, Comisión de fiestas, Grupo de reflexión sobre la transmisión de la fe,...)

### Relato de un padre formador

Tengo 43 años, dos hijas pequeñas, ninguna formación en Inteligencia Emocional y soy ex-alumno de la ikastola Laskorain.

Siento que el sistema educativo y yo no hemos ido de la mano.

Desde 7º curso de la EGB mis resultados académicos derrepente y sin motivo aparente se vinieron abajo. Perdí el tren y se crearon en mi una serie de emociones negativas: enfado, miedo y se fue gestando la idea del fracaso. Sentía que me faltaba el apoyo de los profesores.

Me sentía como un naufrago en una isla desierta. El alumno que se queda excluido del sistema se siente como si fuera el único habitante en una pequeña isla en medio del mar. En su tremenda soledad el naufrago envía desesperado una botella al mar con un mensaje: ¡AYUDA POR FAVOR! Con la siguiente marea alta, una embarcación rápida y potente se acerca a la playa. El naufrago mira con ojos como platos cómo se va acercando el trajeado capitán. Éste le devuelve la botella diciendo: “la próxima vez, haz el favor de limpiar la botella”. El capitán se gira y desaparece en la inmensidad del mar de problemas del alumno.

Al cabo de muchos años de aquella experiencia de naufrago, siendo un hombre adulto fuera de la isla, con un buen trabajo estable, casado y con dos niñas en temprana edad escolar me llegó

por mediación de la ikastola la primera oferta de formación en inteligencia emocional. Delante de aquella carta que me invitaba a asistir a una charla informativa pensé: “si la inteligencia emocional trabajando el auto-conocimiento y profundizando en el mundo de las emociones, puede decirnos quiénes somos y por qué ... está claro que aquí pueden estar las respuestas a mis preguntas de siempre”. Así que me apunté sin dudar.

Las quince horas de aquel primer curso me dejaron un buen sabor de boca, y pensé que debía continuar si quería obtener más respuestas.

Trabajando el mundo de las emociones fuimos abriendo el camino del auto-conocimiento y se fueron difuminando los miedos con respecto al grupo: los miembros del grupo explicaban sus experiencias sin tapujos, había entre todos una voluntad de dar pasos hacia adelante, y el respeto mutuo era una base fundamental.

Fui comprobando los beneficios del camino que había empezado a transitar, y sentía que necesitaba avanzar más.

Y fue entonces, cuando mis necesidades de ahondar en el mundo de las emociones estaban en lo más alto, cuando me llegó la oferta de la Diputación Foral de Gipuzkoa para recibir 50 horas de formación con el compromiso de ser formador de otros padres. Me inscribí porque me parecía muy interesante, aún siendo consciente de que lo que se proponían los de Diputación era algo imposible.

En cuanto se formó el grupo empezó a crecer, empezó a crearse una identidad de grupo, el conocimiento de la valía de cada integrante del grupo iba en aumento... y fue entonces cuando surgió la pregunta: “¿por qué no ampliar esta misma emoción a otros grupos de padres?”

Cuando comencé mi labor de formador, mi deseo era hacer sentir lo mismo que yo había sentido a los otros padres-madres, y además yo iba a ser formador de personas que ya conocía. Quería que nuestro grupo fuera un lugar en el que se pudieran expresar ideas y emociones con total libertad. El grupo fue creciendo sesión tras sesión, sabiendo que cada uno de nosotros éramos parte importante en el auto-conocimiento, y que nos íbamos alimentando de la confianza del grupo y del feedback que íbamos recibiendo del resto de los miembros del grupo.

Otra pregunta que me hacía cuando pensaba en la posibilidad de ser formador era: “¿Qué puedo aportar como hombre?”.

Creo que en el mundo educativo actual hay un gran desequilibrio entre hombres y mujeres, tanto en la escuela (número de profesoras – profesores) como en la familia (quién se encarga de las labores educativas). En mi opinión yo podía aportar un punto de vista diferente en un mundo predominante de mujeres.

Creo que los hombres debemos reclamar nuestro lugar, y en opinión de todos los hombres integrantes del grupo, nosotros también tenemos qué decir.

En el ámbito laboral, con la incorporación de la mujer al trabajo, hay muchas cosas que han cambiado: hemos visto que se puede compatibilizar y disfrutar del trabajo y la familia, y hemos conocido muchos valores que antes eran exclusivos de las mujeres.

Como hombres también podemos aportar una manera diferente de sentir las cosas, y podemos colaborar en la empatía y la asertividad entre los sexos.

Toda esta experiencia también nos ha servido para conocer el mundo de nuestros hijos-as. Hemos podido conocer a profesionales que nos han formado en educación infantil, y hemos podido compartir experiencias educativas con otros padres. Así mismo hemos aprendido a prever los problemas de nuestros hijos-as; a analizar las emociones que ellos viven; a saber diferenciar las emociones contaminadas o falsas; a trabajar la motivación; a reforzar la autoestima; a poner límites ... Todo esto acostumbrándonos poco a poco a una terminología técnica que antes de estos cursos no manejábamos.

Otro elemento destacable de esta experiencia es el estrecho vínculo que se forma entre los padres y la ikastola: se le pierde el miedo a la escuela, se supera la vergüenza de nuestra experiencia anterior, comprobamos que los docentes están dispuestos a ofrecer y recibir ayuda, y vemos que los profesores nos hablan de cosas que nos son conocidas.

Un par de ideas que me surgen sobre la Inteligencia Emocional:

“Cuando me entiendo mejor, entiendo mejor a los demás”.

“Cuando aprendo a perdonarme, puedo perdonar a los demás”.

### **Agradecimientos**

A los compañeros de mi grupo, que me han abierto el camino para llegar hasta aquí.

A la ikastola Laskorain, por dejarme recuperar y acabar como es debido, el proceso educativo que dejé sin finalizar en su momento.

Siento empapado en emociones, que nuestros hijos-as están en las mejores manos. Y ahora sí que siento que soy parte integrante de este sistema educativo, y que vamos de la mano.

## Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior

Amor Aradilla-Herrero  
Montserrat Edo Gual  
Joaquín Tomás-Sábado

*Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat*

### Resumen

La Inteligencia emocional constituye una parte fundamental de las competencias de los profesionales de la salud y específicamente en Enfermería ya que es una profesión de cuidado que comporta el contacto continuado con el paciente y su familia con el fin de establecer relaciones terapéuticas. En este capítulo, los autores proponen un Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería, explican la propuesta y describen las dimensiones del modelo. Asimismo, exponen una serie de estrategias de aprendizaje que facilitan la adquisición de dichas competencias y, por último, definen un marco de evaluación para garantizar la incorporación de las habilidades emocionales en la acreditación profesional.

### Palabras clave

Competencia Emocional, EEES, Enfermería.

### Model of Emotional Competencies in nursing in the context of the European Higher Education

#### Abstract

Emotional Intelligence is an essential part of the skills of health professionals, specifically in nursing, because nursing care requires contact with the patient and family to establish therapeutic relationships. In this paper, the authors propose a Model of Emotional Competence in Nursing, explain the proposal and describe the dimensions of the model. It also outlines a series of learning strategies that facilitate the acquisition of such skills and, finally, defines an evaluation framework to ensure the inclusion of emotional skills in professional accreditation.

#### Keywords

Emotional competences, EEES, nursing

### Importancia de la Inteligencia Emocional en Enfermería

La Inteligencia emocional constituye una parte fundamental de las competencias de los profesionales de la salud (Epstein & Hundert, 2002; Freshwater & Stickle, 2004; Hurley, 2008; Rochester, Kilstoff, & Scott, 2005). Estas competencias son definidas por Epstein y Hundert (2002) como el uso habitual y juicioso de la comunicación, conocimientos, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica diaria del profesional. Estos autores afirman que las emociones son esenciales en todo juicio y toma de decisiones clínica, aspecto que describe en profundidad Damasio (2008) en El error de Descartes. Damasio fue uno de los primeros investigadores en demostrar que las emociones no solo no perturban el razonamiento sino que ayudan en dicho proceso. Esta confirmación modifica la idea histórica de que la inteligencia cognitiva es el factor primordial para el éxito tanto en el rendimiento académico como en la vida profesional. En este contexto, la inteligencia emocional se ha erigido como parte fundamental para la garantía de ese éxito (Goleman, 1998; Reeves, 2005).

Enfermería es una profesión de cuidado que requiere del contacto continuado con el paciente y su familia con la finalidad de establecer relaciones terapéuticas (Peplau, 1997). Según Peplau, la relación entre el paciente y la enfermera constituye el centro de la práctica enfermera (Gastmans, 1998). Este tipo de relaciones incluyen la necesidad de identificar y comprender las emociones del paciente y la capacidad de utilización de las emociones de ambos para iniciar una relación asistencial que sea adecuada y centrada en las necesidades del paciente; es en este contexto donde resulta fundamental la gestión de las emociones que aparecen ante el contacto continuado con la enfermedad y el sufrimiento ajeno.

A pesar de que el modelo de Peplau se inició hace más de 50 años, en el ámbito de la enfermería, la investigación formal de la inteligencia emocional es un fenómeno todavía reciente, aunque ya existen varios autores que confirman que las emociones forman parte fundamental del cuidado de los enfermos y de las decisiones clínicas en la práctica asistencial y, por tanto, deberían incluirse en los programas de formación de la profesión (Akerjordet & Severinsson, 2007; Bulmer Smith, Profetto-McGrath, & Cummings, 2009; Freshwater & Stickle, 2004)

### **Educación emocional en la universidad. A propósito de un modelo centrado en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.**

La mayor parte de experiencias educativas de competencias emocionales se han llevado a cabo en la educación primaria y secundaria, debido a la importancia de desarrollar estas habilidades en el momento de consolidación de las estructuras de funcionamiento psicosocial (López-Pérez, Fernández-Pinto, & Márquez-González, 2008). La interacción social y la gestión de las emociones se inicia desde la primera infancia y se ven favorecidas por las relaciones afectivas vividas durante todas las etapas vitales.

La integración actual de los títulos universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior comporta un nuevo escenario educativo donde el estudiante adquiere mayor protagonismo y responsabilidad en su proceso de autoaprendizaje (Aradilla, Antonín, Fernández, & Flor, 2008). El nuevo paradigma docente que se plantea establece la formación en currículos basados en competencias. Esta formación, va más allá de la ejercitación en el saber y en el saber-hacer y busca capacitar al futuro profesional para la acción en entornos complejos que exigen la movilización de recursos y estrategias emocionales (Núñez Cubero, 2008).

Sobre este último aspecto, cabe destacar que el futuro entorno laboral donde el estudiante de enfermería deberá desenvolverse se caracteriza por la exigencia del denominado “trabajo emocional”, entendido como aquel trabajo en el que el profesional debe actuar y ofrecer una imagen afectiva específica y en el que la constante exposición a situaciones difíciles, de alta tensión emocional, favorecen *la disonancia emocional* (Aradilla Herrero, 2010; Jovell, 2007) Numerosos estudios (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, Gómez-Benito, & Limonero, 2009; Gray, 2009; Ulla, Arranz, Argüello, & Cuevas, 2002) destacan que la profesión enfermera se enfrenta de manera cotidiana con situaciones de difícil manejo a las que debe dar respuesta. Las enfermeras manifiestan dificultades en relación a la comunicación en diferentes situaciones como la notificación de malas noticias, la comunicación con los enfermos terminales y sus familias, el afrontamiento y la necesidad de dar respuestas rápidas y resolutivas ante situaciones críticas; todo ello, en el entorno de un equipo interdisciplinario que requiere también del desarrollo de unas habilidades comunicativas adecuadas.

A pesar de todo, la formación en general de los estudiantes universitarios y específicamente de los estudiantes de enfermería, sigue estando muy focalizada en la transmisión de los conocimientos académicos y demasiado alejada del trabajo y desarrollo de los aspectos emocionales (Braslavsky, 2006). Este aspecto es el que proponemos modificar, incorporando las competencias emocionales en el currículo de las profesiones dedicadas a la salud.

### **Modelos de Competencias Emocionales**

La revisión teórica de las habilidades sociales y emocionales muestra la existencia de distintos modelos que en la actualidad son tema de controversia y de debate, en el que todavía no existe un consenso entre los expertos. Algunos autores diferencian claramente entre las competencias emocionales y las sociales, como Mayer y Salovey (1997), que conciben la Inteligencia emocional como un conjunto exclusivamente de habilidades emocionales. Estos autores definen la Inteligencia Emocional como la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilite el pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. En contraposición, otros autores defienden los modelos mixtos, en los que se entiende la Inteligencia emocional como un conjunto más general de competencias que engloba tanto las competencias sociales como las emocionales. (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; Elías; Goleman, 1995; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

### **Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería**

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias en el ámbito emocional como elemento esencial en el desarrollo integral de la persona. En este sentido, creemos fundamental la capacitación del futuro graduado para favorecer el crecimiento profesional en enfermería.

En la concepción de nuestro modelo de competencias para Enfermería, tomaremos como referencia los modelos mixtos donde se definen las competencias sociales y emocionales de una manera más amplia y en los que se considera que las competencias se pueden aprender, que están centradas

**Tabla 1. Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería****MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ENFERMERÍA**

COMPETENCIAS EMOCIONALES	COMPETENCIAS SOCIALES	COMPETENCIAS DE AUTOCUIDADO PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Percepción</li> <li>b. Comprensión</li> <li>c. Asimilación</li> <li>d. Gestión emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía</li> <li>b. Asertividad</li> <li>c. Escucha activa</li> <li>d. Resolución de conflictos</li> <li>e. Trabajo en equipo</li> <li>f. Habilidades sociales básicas (saludar, dar las gracias, pedir disculpas, pedir ayuda a los demás y agradecer)</li> <li>g. Comunicación verbal y no verbal efectiva</li> <li>h. Comunicación en situaciones complejas</li> <li>i. Respeto al otro</li> <li>j. Aceptación de la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Autoestima</li> <li>b. Actitud positiva</li> <li>c. Resiliencia</li> <li>d. Tolerancia al estrés</li> </ul>

en la persona, y que permiten formar individuos conscientes de sí mismos y de los otros, capaces de tomar decisiones responsables, socialmente competentes, que muestran respeto por los demás y que respetan las normas sociales.

Presentamos a continuación el Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería (Tabla 1). En este modelo las competencias se estructuran en tres dimensiones: competencias emocionales, competencias sociales y competencias de autocuidado personal. Nuestra propuesta incluye este último bloque diferenciándolo de las competencias emocionales y sociales porque consideramos que la autoestima, la actitud positiva, la resiliencia y la tolerancia al estrés son competencias fundamentales para enfermería, ya que el autocuidado es indispensable para el ejercicio de la práctica enfermera, resultando imprescindible *cuidarse para cuidar*; por otro lado, aún siendo competencias intrapersonales que podrían derivarse de las competencias emocionales, hemos querido mantener como competencias emocionales las originales de Mayer y Salovey.

**Implementación y estrategias de aprendizaje**

El programa de educación emocional se desarrollará a lo largo de los cuatro cursos de la titulación y, específicamente, en las asignaturas de: Ciencias Psicosociales y Comunicación y TIC'S, en primer curso; Comunicación Terapéutica en segundo; Cuidados Paliativos, en tercer curso, y por último, Enfermería Transcultural, en el cuarto curso de la titulación. Las competencias emocionales se implementarán gradualmente y con criterios de

desarrollo que irán aumentando en complejidad, en función de las experiencias en los entornos de prácticas profesionales y de los conocimientos adquiridos durante el currículum.

En el aspecto metodológico, compartimos con Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) que la enseñanza de respuestas emocionalmente inteligentes depende prioritariamente de la práctica, del entrenamiento y de su perfeccionamiento, y no tanto de la mera instrucción verbal, ya que lo esencial es ejercitar las habilidades emocionales para convertirlas en una respuesta adaptativa de la persona al entorno. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje deben de ser dinámicas y asegurar la participación activa del alumno.

Proponemos algunas estrategias de aprendizaje que diversos autores (Leung, Martin, & Batty, 2009) consideran adecuadas para la adquisición de competencias emocionales y comunicativas: el diario emocional reflexivo, el portafolio o carpeta de aprendizaje, el role-playing, videograbaciones, visualización de escenas de películas y análisis posterior, técnicas de relajación y manejo del estrés, aprendizaje basado en problemas, y simulaciones de situaciones de conflicto comunes en el ámbito laboral para ejercitar la resolución de problemas. Otro de los requisitos para que el aprendizaje de competencias emocionales sea efectivo es trabajar en grupos reducidos de alumnos donde la figura de un tutor-profesor estimule la participación, el debate y la discusión, a la vez que sea un agente motivador para el cambio.

### Evaluación de las competencias emocionales

El gran reto de considerar las competencias emocionales como parte esencial de las competencias profesionales, reside en el diseño e implementación de un sistema que permita de manera coherente implementar y evaluar las competencias previamente definidas en los perfiles curriculares. En el marco de la educación basada en competencias, las universidades han de diseñar titulaciones que contemplen tres mecanismos que aseguren el desarrollo y evalúen el grado de consecución de las competencias de los perfiles académico-profesionales: una secuenciación coherente de los aprendizajes en base al perfil de competencias previo, el establecimiento de un marco de calificaciones que se estructure en indicadores de evaluación de competencias, y un sistema de acreditación de los titulados. Además de la evaluación individual, algunos autores como Epstein y Hundert (2002) proponen un sistema de evaluación para cada uno de los actores principales en el proceso de educación: evaluación de los estudiantes, del programa formativo, de la institución y del sistema educativo.

El proceso evaluativo debe permitir evaluar a los futuros profesionales en dos sentidos: una evaluación formativa que facilite el aprendizaje y una evaluación sumativa, final, que acredite la adquisición de las competencias emocionales. También el programa formativo debe evaluarse para garantizar que la secuenciación y el diseño curricular son coherentes con el perfil de competencias previo y que las estrategias de aprendizaje son las adecuadas para el desarrollo de las competencias emocionales. También cabe destacar, el proceso de evaluación diagnóstica que permite ofrecer datos de evaluación del programa específico de competencias emocionales y que debe ajustarse a diseños de evaluación pre y post intervención incluyendo algún grupo control; esta modalidad de evaluación proporcionará datos para la investigación en el ámbito educativo. Finalmente, destacamos la necesidad de una evaluación para la acreditación profesional, que garantizaría que los estudiantes estén capacitados para la obtención del título universitario y, en consecuencia, preparados para incorporarse al mundo laboral. En este aspecto están cobrando relevancia las llamadas pruebas ECOE (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada) orientadas a evaluar la competencia de los futuros profesionales. Estas pruebas incluyen por una parte, la evaluación de los conocimientos

mediante preguntas abiertas de respuesta corta y preguntas de elección múltiple, y, por otra, la evaluación de habilidades técnicas y actitudinales mediante simulaciones con maniqués y/o enfermos simulados estandarizados. Esta modalidad de pruebas permitiría evaluar las competencias emocionales y comunicativas, hecho que otorgaría coherencia a todo el proceso formativo curricular.

### Consideraciones futuras

En este documento proponemos un Modelo de Competencias Emocionales en Enfermería, considerando las habilidades emocionales y comunicativas como parte esencial de la profesión en Enfermería. En la actualidad, estamos elaborando el diseño formal del programa de formación en dichas competencias a lo largo del currículum. Este curso académico hemos iniciado el Grado en Enfermería, y ya existen asignaturas que específicamente trabajan la adquisición de algunas competencias emocionales. Actualmente estamos desarrollando una evaluación de competencias emocionales de forma transversal a lo largo de las prácticas de simulación y de las prácticas clínicas que realizan los alumnos a lo largo del Grado. Los resultados preliminares de la evaluación de competencias emocionales en este primer curso son positivos, y nos alientan a seguir trabajando en la elaboración de indicadores y criterios de evaluación objetivos y formativos que faciliten el proceso.

### Referencias

- Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: a review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal Of Clinical Nursing*, 16(8), 1405-1416.
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., Gómez-Benito, J., & Limonero, J. (2009). Inteligencia emocional, Alexitimia y Ansiedad ante la Muerte en enfermeras españolas. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero & C. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 161-165). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Aradilla, A., Antonín, M., Fernández, P., & Flor, P. (2008). Competències en Infermeria. Perfil formatiu basat en competències. Be-



- llaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aradilla Herrero, A. (2010). Habilidades sociales y emocionales para la comunicación. In E. Pérez García & F. J. Medina Aragón (Eds.), *Aspectos en los Cuidados Paliativos*. Madrid: Enfoediciones.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 81-101. Retrieved from <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>
- Bulmer Smith, K., Profetto-McGrath, J., & Cummings, G. G. (2009). Emotional intelligence and nursing: an integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 46(12), 1624-1636.
- Damasio, A. (Ed.). (2008). *El error de Descartes* (5ª ed.). Barcelona: Editorial crítica.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA: The Journal Of The American Medical Association*, 287(2), 226-235.
- Freshwater, D., & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11(2), 91-98.
- Gastmans, C. (1998). Interpersonal relations in nursing: a philosophical-ethical analysis of the work of Hildegard E. Peplau. *Journal of Advanced Nursing*, 28(6), 1312-1319.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36.
- Gray, B. (2009). The emotional labour of nursing—defining and managing emotions in nursing work. *Nurse Education Today*, 29(2), 168-175.
- Hurley, J. (2008). The necessity, barriers and ways forward to meet user-based needs for emotionally intelligent nurses. *Journal Of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 15(5), 379-385.
- Jovell, A. (2007). *Liderazgo Afectivo*. Barcelona: Alianta.
- Leung, F. H., Martin, D., & Batty, H. (2009). A theory-based curriculum design for remediation of residents' communication skills. *Medical Teacher*, 31 (12), e555-559.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & S. D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.
- Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 65-80.
- Peplau, H. E. (1997). Peplau's theory of interpersonal relations. *Nursing Science Quarterly*, 10(4), 162-167.
- Reeves, A. (2005). Emotional intelligence: recognizing and regulating emotions. *AAOHN Journal: Official Journal Of The American Association Of Occupational Health Nurses*, 53(4), 172-176.
- Rochester, S., Kilstoff, K., & Scott, G. (2005). Learning from success: improving undergraduate education through understanding the capabilities of successful nurse graduates. *Nurse Education Today*, 25(3), 181-188.
- Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (Eds.). (2009). *Las habilidades emocionales en el contexto escolar*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ulla, S., Arranz, P., Argüello, M. T., & Cuevas, C. (2002). Dificultades de comunicación percibidas por profesionales de enfermería en un hospital general. *Enfermería Clínica*, 12(5), 217-232.
- Zins, J. e., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research says?* New York: Teackhers College Press.



## Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional

José Tomás Boyano Moreno  
*Universidad de Málaga*

Capilla López de Villalta  
*Escuela de Arte San Telmo*

### Resumen

Presentamos una experiencia de alfabetización emocional dirigida a jóvenes entre 16 y 25 años, en varios centros de Educación Secundaria. *Arte/Emocional* es un instrumento interactivo para favorecer la alfabetización emocional, incidiendo en la *autoconciencia emocional* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Se trata de desarrollar competencias específicas, como la capacidad para identificar emociones, la habilidad para expresar estados emocionales y la competencia para percibir emociones en otras personas.

*Arte/Emocional* presenta a los alumnos fotografías de obras artísticas cuyo tema central es una vivencia emocional de los personajes. Las preguntas asociadas a cada imagen exigen poner en juego habilidades cognitivas relacionadas con el reconocimiento de estados emocionales. Los alumnos deben situarse en el lugar del personaje y expresar cómo se sienten, estimulando así las destrezas para comprender, asimilar y expresar sentimientos. *Arte/Emocional* está dividido en cuatro series, con diferentes niveles de dificultad. El primer nivel, constituido por obras clásicas de la pintura, requiere habilidades para reconocer emociones primarias. La serie de fragmentos musicales fomenta el *pensamiento lateral* (de Bono, 1970). Las series de arte contemporáneo exigen una reflexión más compleja sobre el mundo de las emociones pues los alumnos deben profundizar en situaciones de conflicto y/o frustración, y analizar emociones secundarias (Plutchik, 1980), mezcla de emociones primarias. Además deben imaginar posibles alternativas de resolución de conflictos, y prever sus consecuencias. Mediante la escala *TMMS-24* se evalúan los cambios en la percepción de situaciones emocionales. Los resultados indican un incremento significativo en la dimensión Atención a los sentimientos.

### Palabras clave

Alfabetización Emocional, Autocontrol Emocional.

### Art/Emotional: an educational experience of emotional literacy.

### Abstract

We present an emotional literacy experience focussing on young people aged between 16 and 25 years from various Secondary Education Schools. *Art/Emotional* is an interactive tool promoting emotional literacy, focussing on the level of emotional consciousness (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). The aim is to develop specific skills, the ability to identify emotions, the ability to express emotional states and the skill to perceive emotions in others. *Art/Emotional* presents photographs of works of art to students. The central theme of these works is the emotional experience of the characters. The questions associated with each image require exercising cognitive abilities related to the recognition of emotional states. The students must be inside the character and express how they feel, thereby arousing the skills to understand, assimilate and express feelings. *Art/Emotional* is divided into four series, with different levels of difficulty. The first level, consisting of classic works of painting, requires skills to recognize primary emotions. The range of music promotes *lateral thinking* (De Bono, 1970). The series of contemporary art requires a more complex reflection about the world of emotions as students need to explore conflictive situations and / or frustration more deeply, and to analyze secondary emotions (Plutchik, 1980), which are a mixture of primary emotions. They also need to imagine possible alternatives for resolving the conflict, and anticipate its consequences. Using *TMMS-24* scale we evaluate the changes in the perception of emotional situations. Findings include a significant increase in the *Attention to feelings* dimension.

### Keywords

Emotional literacy, Emotional Self Regulation.

### Introducción: el papel de las imágenes en la comprensión del universo emocional.

*Arte/Emocional* es una experiencia de alfabetización emocional, basada en un programa informático interactivo, que utiliza fotografías de obras artísticas, pinturas y esculturas, y formula preguntas sobre las vivencias emocionales de los persona-

jes. Las preguntas son abiertas, para fomentar la creatividad y la imaginación, o, en palabras de De Bono, el pensamiento lateral. Se pretende favorecer procesos cognitivos implicados en la comprensión emocional en la vida diaria. En el campo de investigación, se han utilizado fotografías de rostros humanos, con diferentes expresiones emocionales, para evaluar el nivel de IE. En *Arte/Emocional*, las pinturas o esculturas constituyen el estímulo inicial, a partir del que los participantes imaginan qué está ocurriendo, de modo análogo a una situación social, en la que se infiere, a partir de información sensorial, qué emociones están presentes, para actuar en consecuencia.

En resumen, el programa incide en los procesos de percepción y comprensión, y, sobre todo, en la *autoconciencia emocional* como elemento esencial para regular emociones en la vida cotidiana (Salovey, 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Si el estudiante incrementa su habilidad para comprender los procesos emocionales, podrá reducir su impulsividad, introduciendo elementos de reflexión para predecir reacciones e incrementar su autocontrol.

Plutchik (1980) propuso ocho emociones básicas, llamadas primarias (Alegoría, Esperanza o Expectación, Sorpresa, Aceptación, Tristeza, Disgusto, Miedo, e Ira.) Recientemente, la investigación (Levine y Pizarro, 2006) se ha dirigido a comprobar qué estrategias cognitivas son favorecidas por la presencia de una emoción concreta. Las emociones positivas, liberadoras de tensión, favorecen estrategias creativas y pensamientos divergentes. Las emociones negativas pueden favorecer procesos de pensamiento más conservadores, y el individuo suele ser menos propenso a errores intrusivos en tareas de memoria. Cada emoción tiene una función evolutiva, relacionada con la supervivencia. Dirigen la acción del individuo y sus procesos cognitivos hacia salidas adecuadas a la situación (Clare y Huntsinger, 2007). El miedo o el temor se producen como reacción ante la presencia de una amenaza, por lo que focalizan los procesos atencionales hacia el peligro. La rabia o la ira se originan en la frustración; en este caso, los procesos cognitivos se dirigen al obstáculo.

Las emociones primarias se pueden combinar, surgiendo las *emociones secundarias* (Plutchik, 1980, 1993). Como en una paleta de pintor, las emociones se combinan para formar el espectro de



Fig. 1. Modelo de Plutchik (1980, 1993): la rueda de las emociones.

las emociones humanas. La esperanza y la alegría cuando llegan juntas se convierten en optimismo. La alegría y la aceptación nos hacen sentir amor o cariño. El desengaño combina sorpresa y tristeza. Esta mezcla de emociones forma un arco iris de posibilidades emocionales que los seres humanos despliegan en las diferentes circunstancias de la vida. El universo psíquico de las emociones se representa en la imagen (*Fig. 1*) propuesta por Plutchik, (1993), a partir del paralelismo con el mundo físico del color.

Las emociones se representan, desde los inicios de la cultura, en obras plásticas que pueden ser utilizadas como vehículo para la educación emocional, puesto que, generalmente, transmiten cómo se siente un personaje, en una situación vital.

### Hipótesis

El programa *Arte/Emocional* trata de desarrollar competencias específicas, como la capacidad para identificar emociones, la habilidad para expresar estados emocionales y la competencia para percibir emociones en otras personas. Además se reflexiona sobre la función de los procesos emocionales, y se profundiza en la comprensión de cada situación emocional. Determinadas tareas inciden en la previsión de consecuencias, la valoración de alternativas, y la necesidad de reflexión (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), por lo que deben aumentar las destrezas de regulación, para minimizar o reconducir emociones negativas. Por

tanto, en nuestro caso, interesa constatar incrementos en las dimensiones *Atención a los propios sentimientos*, *Claridad y Reparación*, al aplicar medidas de IE autopercibida.

### Método.

#### Sujetos

La muestra se compone de 60 jóvenes entre 16 y 25 años, escolarizados en centros de Educación Secundaria.

#### Instrumentos

*Arte/Emocional* es un programa que suministra imágenes plásticas, que representan vivencias emocionales, a través de personajes. Junto a la fotografía, aparecen preguntas, que estimulan procesos cognitivos, relacionados con las emociones. Los alumnos deben comprender cómo se siente el personaje, y, en segundo lugar, expresar ese sentimiento a través del lenguaje. Además las preguntas estimulan destrezas para asimilar la función de cada estado emocional, para predecir posibles consecuencias, y distintas alternativas de acción. Adicionalmente, el programa proporciona una *ayuda*, que constituye un soporte, muy abierto, para el proceso cognitivo de asimilación de significados.

*Arte/Emocional* está dividido en cuatro series, con diferentes niveles de dificultad.

1. Serie *Clásicos*. Las obras (*Fig.2*) forman parte de la historia de la pintura. Son de índole figurativa, y plantean una fácil lectura icónica. Se trabajan conceptos básicos en alfabetización emocional. Las obras recogen las emociones básicas (Plutchik, 1980; Ortony y Turner, 1990). El alumno debe desarrollar habilidades para reconocerlas, percibir las y explicar sus manifestaciones externas.
2. Serie *Las Emociones En La Música*. El programa presenta fragmentos musicales, extraídos de obras clásicas. Se pretende trabajar el primer nivel de la alfabetización emocional, la identificación de emociones básicas. Dado el carácter abierto de las composiciones instrumentales, se fomenta el *pensamiento lateral* ( de Bono, 1970 ).
3. Serie *Perfiles De Mujer* (*Fig. 3*). Las obras, esculturas y pinturas, son figurativas, y por tanto es fácil identificar los personajes, aunque la re-



Fig. 2. Ansiedad. E. Munch. Serie Clásicos.

#### Describe los rostros

¿qué emoción refleja cada uno?

¿Por qué crees que cada uno se siente así?

¿Qué crees que ocurrirá luego?

¿Cambiarán las cosas?

¿Cómo reflejan los colores y las líneas esas emociones?

#### Ayuda

Los problemas pueden producir miedo, o ansiedad

Si la ansiedad se prolonga mucho tiempo afecta nuestro estado de ánimo.

Incluso pueden surgir otras enfermedades

Los tonos oscuros indican un hecho negativo

Las líneas del paisaje forman óvalos que dan vueltas, como si una idea se repitiera, y no hallara una salida



Fig. 3. El deseo. Capilla L. Villalta. Serie Perfiles de Mujer.

#### Una niña mira hacia arriba.

¿Qué le ocurre?

¿Qué te sugiere lamirada?

¿Está buscando algo a alguien?

#### Ayuda

La niña desea y pide que ocurra algo.  
¿Desear nos llevará a que eso ocurra?

La niña intenta alcanzar lo que desea con una actitud positiva.

La niña debe tener confianza, y constancia.

Con esfuerzo puede lograr sus deseos.

¿Para qué sirve un deseo?

lación entre ellos es ambigua. Se pretende desarrollar la imaginación, y estimular procesos de comprensión de emociones complejas. Para favorecer el pensamiento divergente no se

presentan inicialmente los títulos de las obras. Aparecen personajes masculinos y femeninos, para propiciar diferentes interpretaciones, a partir de la identificación con un personaje concreto. En general supone una reflexión sobre las relaciones de género y el universo emocional que las rodea. Las obras representan la existencia de conflictos y frustraciones en el mundo real, y las tareas interrogan al alumno sobre las posibilidades de afrontamiento. Así pues, se trabaja prioritariamente en el ámbito de las relaciones y el autocontrol.

4. Serie *Reflexión Sobre Valores En El Mundo Actual*. Se trata de un nivel avanzado. Las obras son escultóricas. Combinan lo figurativo con lo simbólico, y requieren una formación previa para facilitar su interpretación. Se trabaja sobre el papel de las emociones en la convivencia. Se plantean conceptos relacionados, como la violencia, la desconfianza, o la relación del hombre con su entorno. Se pretende desarrollar habilidades para percibir y comprender sentimientos complejos o contradictorios. Las ayudas son sutiles, de modo que el alumno debe volver a interrogarse sobre la cuestión planteada. Es decir, la tarea favorece la reflexión sobre las emociones, la asimilación de su significado, de su utilidad social.

Para evaluar el mundo emocional interior se utiliza la escala TMMS-24 (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 1998), que proporciona información sobre tres factores: *Atención a los propios sentimientos*, *Claridad emocional* y *Reparación de las propias emociones*. Para Fernández-Berrocal y Extremera, (2002) las medidas de auto-informe, nos permiten explorar, en el campo educativo, las habilidades intrapersonales.

#### Procedimiento.

A partir de un diseño con un grupo experimental y un grupo de control no equivalente, se aplica el programa de educación emocional, durante 3 meses, en una sesión semanal de una hora. Los alumnos están situados en clase formando parejas, que disponen de un ordenador. La tarea sigue las siguientes fases:

1. El alumno, individualmente, responde a las preguntas por escrito, durante 10 minutos.

2. Cada pareja dialoga sobre la interpretación, para favorecer la expresión de sentimientos, y desarrollar un lenguaje descriptivo sobre el mundo emocional.
3. Los alumnos consultan textos de *ayuda*, que permite replantear, o completar las respuestas. Las ayudas son abiertas, se organizan como sugerencias, sin conducir hacia una única interpretación.
4. Se ponen en común las conclusiones de todos, con ayuda del profesor.

Así, el trabajo individual se combina con la expresión de opiniones y la reflexión en grupo. Esta metodología se basa en la premisa de que el desarrollo de IE no puede hacerse *exteriormente* al niño, con explicaciones teóricas. La naturaleza de estas destrezas – la comprensión, la empatía, la observación de los motivos de otros– exige que los procesos surjan desde experiencias emocionales personales, elicitadas por las imágenes (Coan y Allen, 2007). Ni siquiera se pueden trabajar exteriormente al grupo, pues el modelado y la imitación juegan un papel importante en la formación de habilidades para la interacción social.

La reflexión compartida permite la cristalización de actitudes positivas. Por ello, las ayudas no construyen respuestas terminadas, sino propician una vía de reflexión, abierta al diálogo.

### Resultados

Se ha realizado una prueba *t* para grupos independientes. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas [ $t(58)=7.59$ ;  $p<0.001$ ;  $d=1.96$ ], en la dimensión *Atención a los sentimientos*, entre las medias del grupo experimental y control ( $M=34.67$ ,  $SD=3.64$  vs.  $M=25.23$ ,  $SD=5.7$ ) y en *Claridad* [ $t(58)=6.2$ ;  $p<0.001$ ;  $d=1.59$ ], con mayor media en el grupo experimental ( $M=32.97$ ,  $SD=3.33$  vs.  $M=25.8$ ,  $SD=5.37$ ). Las diferencias no son significativas en la dimensión *Reparación*.

### Discusión

El programa proporciona entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y reflexión sobre las emociones, de forma continuada. Esto podría explicar el incremento en *Atención y Claridad*. Es decir, el gran número de estímulos visuales, el diálogo con sus compañeros, la verbalización de sentimientos, habría podido evocar procesos inter-

nos de reflexión, (Ramos-Díaz *et al.*, 2007) reflejados en estas dimensiones. La capacidad para imaginar e involucrarse en el juego, por parte de los jóvenes participantes, puede considerarse un factor que contribuye al progreso observado.

Diferentes argumentos podrían explicar los resultados poco concluyentes en *Reparación*. Por un lado, el gran número de variables que influyen en el autocontrol emocional. Así, aunque los estudiantes pudieran sentirse propensos a reparar sus emociones en el aula, no lo generalizarían a otros contextos. A pesar de su continuidad, el tratamiento puede afectar a una proporción muy reducida de la experiencia emocional del individuo, comparada con experiencias mucho más vívidas procedentes de la vida cotidiana. Otras hipótesis apuntan a la naturaleza compleja de los procesos de aprendizaje emocional, que se consolidan después de largos periodos. Adicionalmente, desde el campo de la psicología positiva, Lyubomirsky (2005) indica la tendencia a un punto de referencia, a la homeostasis, bajo influencias genéticas. Por tanto, en cada persona, se darían procesos típicos de regulación, caracterizados por un patrón estable.

En definitiva, para profundizar en los procesos de regulación emocional se requieren investigaciones experimentales de laboratorio, con mecanismos de control más sofisticados de los que permite un estudio de campo.

### Conclusiones

En contextos educativos, el arte es un instrumento eficaz para desarrollar competencias socio-emocionales, gracias a la carga emocional de las obras, al potencial expresivo del arte (Gardner, 1993). El artista intenta transmitir, en último término, una emoción, y se estimula a los espectadores para percibirla. El arte funciona como un simulador emocional. Introduce al observador en una situación ficticia, y le plantea una serie de interrogantes sobre la escena, al igual que ocurre en diferentes situaciones sociales, en las que las preguntas están implícitas.

Las habilidades para percibir y comprender el sentido de las emociones, incorporadas en un rostro pintado, o en la mirada de una escultura, han de ser posteriormente transferibles a la vida (Salovey, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), a las relaciones interpersonales (Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009). Por ejemplo, en las escenas de *Arte/Emocional* se plantea con frecuencia la pre-

gunta “¿Qué ocurrirá después?”, para fomentar la visualización de futuras consecuencias. Esta capacidad de prever las consecuencias de cada situación emocional, más allá del impulso inicial, ha de ser un punto de partida para el autocontrol, para la utilización efectiva de procesos de regulación emocional, en el desenvolvimiento diario.

## Referencias

- Coan, J. A. y Allen, J.J.B (2007). *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Clore G. L. y Huntsinger J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in cognitive sciences*, 11, 393-9.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, Howard (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Nueva York: Basic Books.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 548-549.
- Levine, L. J., y Pizarro, D. A. (2006). Emotional valence, discrete emotions, and memory. En B. Uttil, N. Ohta, y A. L. Siegenthaler (Eds.), *Memory and emotion: Interdisciplinary perspectives* (pp. 37-58). Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Ortony, A., y Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Plutchik, R. (1993). Emotions and their vicissitudes: Emotions and psychopathology. En M.Lewis e I.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 53-66). New-York: Guilford.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion* (pp. 3-33). New York: Academic.
- Ramos-Díaz, N., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Perceived Emotional intelligence facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor. *Cognition&Emotion*, 20, 1-15.
- Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2009). Las habilidades emocionales en el contexto escolar (pp. 481-488). En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R. (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.



## Motivación de los estudiantes de magisterio y educación social desde la teoría de la autodeterminación

Ana Carmen Flecha Garcia  
Bingen Garaizar Ortuzar  
*Universidad del País Vasco*

### Resumen

El propósito principal de este trabajo es analizar y suministrar alguna evidencia empírica sobre los factores motivadores que tienen los estudiantes de Magisterio y Educación social para cursar sus estudios desde la teoría humanista de la autodeterminación. Se trata por tanto de una evaluación de la percepción que dichos estudiantes tienen sobre su capacidad de control en lo que hacen y en la forma en que lo hacen. El instrumento utilizado en esta investigación es la escala denominada Escala de Motivación Educativa (EME-E), en una muestra de 102 estudiantes, 58 de Magisterio y 44 de Educación social. Los resultados obtenidos permiten concluir que la motivación intrínseca de este conjunto de alumnos es superior a la motivación extrínseca presentando un bajo nivel de amotivación; y que, del análisis comparativo entre ambas titulaciones se deriva que son los educadores sociales los que poseen mayor nivel de motivación intrínseca, y que tanto su motivación extrínseca como la amotivación es menor que la mostrada por los estudiantes de magisterio.

### Palabras Clave

Autodeterminación, Motivación, Estudiantes Universitarios, Formación de Educadores.

### Motivation of teacher trainees and social education students from self-determination theory

### Abstract

The main purpose of this study is to analyze and provide some empirical evidence about motivating factors present in Teacher Training and Social Education students from the perspective of humanistic self-determination theory. Therefore, it deals with an assessment of the perception that these students have on their ability to control what they do and the way they do it. The instrument used in this investigation was the Academic Motivation Scale (AMS) on a sample of 102 students, 58 teacher-training students

and 44 social education students. The scale is designed to assess the extent to which an individual's academic motivation is intrinsically or extrinsically driven. The results obtained suggest that the intrinsic motivation of this group of students is higher than the extrinsic motivation, presenting low amotivation. On the other hand, the results also show that, from a comparative analysis of both degrees, the social education students are the ones who possess higher levels of intrinsic motivation, and that the extrinsic motivation and amotivation is higher in teacher training students.

### Keywords

Theory of Self-Determination, Motivation, College Students, Teacher Training.

### Competencias socio-emocionales y formación de educadores

Podemos apreciar la importancia que tiene la incorporación de las competencias socio-emocionales en la enseñanza universitaria, así como el progresivo interés en la identificación y el desarrollo de dichas competencias en los futuros programas de enseñanza elaborados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los contenidos y las actividades dirigidas al desarrollo emocional del alumno promueven las siguientes competencias: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias se derivan del análisis de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la Inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (Alvarez Gonzalez et al., 2001). Otras investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; De la Torre y Godoy, 2002; Rodríguez et al., 2001). Entre estas competencias socio-emocionales destaca la motivación como uno de los factores clave relacionados con el aprendizaje.

Los educadores son un ejemplo para el grupo de alumnos con el que trabaja, y asumen responsabilidades psicosociales influyendo con su acción en el desarrollo social y emocional de los alumnos. De aquí se desprende la necesidad de conocer la motivación de los futuros educadores durante su periodo de formación, evaluando su iniciativa y confianza, su motivación profesional y analizar el efecto derivado de esta sobre sus futuros educandos.

### **Motivación educativa y Teoría de la autodeterminación**

Las interpretaciones humanistas de la motivación hacen subrayar las fuentes intrínsecas de la motivación como las necesidades de “autorrealización” (Maslow, 1970), la “tendencia a la autorrealización” innata (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Esta última perspectiva, ha estudiado la motivación en la educación y se basa en la necesidad de experimentar decisión y control en lo que hacemos y cómo lo hacemos. Es el deseo de que nuestros propios deseos, y no las recompensas o presiones externas, determinen nuestros actos (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

Un aula que fomente la autodeterminación y la autonomía del estudiante está asociada con mayor interés, sentimiento de competencia, creatividad, aprendizaje conductual y preferencia del alumno por los retos. Estas relaciones parecen mantenerse desde el primer grado de primaria hasta terminar la universidad (Ryan y Grolnick, 1986; Williams et al., 1993). La motivación también beneficia notablemente el rendimiento profesional. Dirigir las emociones hacia un objetivo estimula la creatividad en la búsqueda de soluciones. La ilusión por afrontar los proyectos, por realizar el trabajo bien hecho, es un incentivo que permite continuar a pesar de los contratiempos y dificultades.

La teoría de la autodeterminación tiene una visión pluridimensional de la motivación y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o, amotivada, dimensiones que van desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci y Ryan, 1985, 1991).

La motivación intrínseca (MI) es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992). La MI hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) e implica realizar una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo. La MI hacia el logro se define como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción experimentadas al intentar superar o alcan-

zar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas inherentes a ella. (Vallerand et al., 1992).

La motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). La ME se define como un constructo multidimensional, incluye tres tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, introyección e identificación (Deci y Ryan, 1985; 1999). La regulación externa, la más representativa de ME, supone participar en una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; además, la conducta es el resultado de experimentar presiones externas o internas. En la introyección la conducta está regulada por exigencias o demandas pero el individuo comienza a internalizar las razones de su acción aunque no está todavía autodeterminada; puede implicar presión para llevar a cabo algo, impidiendo al individuo tomar decisiones sobre su propia conducta. La identificación es el tipo de ME más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y cree que es importante; el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando ME porque la conducta es un instrumento para conseguir algo.

La tercera dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la amotivación. Tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. El individuo no está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado y sólo siente incompetencia e incontrolabilidad. La amotivación implica el menor nivel de autonomía entre los distintos tipos de motivación.

### **Objetivos de la investigación**

Evaluar la motivación de los futuros maestros y educadores sociales para cursar sus titulaciones:

1. Evaluar la motivación extrínseca (ME), motivación intrínseca (MI) y Amotivación de los estudiantes participantes,
2. Comparar las diferencias de motivación entre los estudiantes de Magisterio y de Educación Social, y

3. Extraer conclusiones que permitan mejorar la motivación en este contexto.

## Método

### Participantes

La escala EME-E se administró a 102 estudiantes de la Universidad del País Vasco durante el curso académico 2008/09. La muestra se compone de 58 alumnos de las titulaciones de Magisterio y 44 de Educación Social.

### Instrumentos

La *Échelle de Motivation en Éducation* (EME), es una escala de medida de la motivación basada en los principios de la teoría de la autodeterminación. Fue desarrollada en el contexto educativo y elaborada en francés (Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989).

Posteriormente, fue traducida y validada al español (Núñez Alonso, Martín-Albo, y Navarro Izquierdo 2005), llamada Escala de Motivación Educativa (EME-E), y dirigida a evaluar la motivación en contextos educativos. Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, de ME y la Amotivación.

## Resultados

El **análisis global** de los resultados indica que la media resultante de amotivación es baja en los estudiantes de magisterio (1,64) y aún menor en los estudiantes de educación social (1,30). Teniendo en cuenta que la puntuación máxima era de 7, puede afirmarse que son alumnos motivados en sus estudios, y se perciben con suficiente competencia y controlabilidad en los mismos.

- Las subescalas que evalúan la Motivación Extrínseca obtienen las siguientes puntuaciones medias: regulación introyectada (3,28), regulación externa (4,12) y, regulación identificada (4,9). Sin embargo, la media de las puntuaciones obtenidas (4,09), aún cuando supera el punto medio de la escala (4), no difiere significativamente de este para  $p = 0,05$ . Lo que permite sostener, que globalmente, se alcanza un nivel medio de motivación extrínseca, excepto en la regulación identificada cuya media es superior (4,9). La ME in-

dica el mayor grado de autodeterminación, ya que la persona valora su conducta y percibe el compromiso ante la tarea como elección propia, aunque la conducta sea un instrumento para conseguir algo.

- En las subescalas que evalúan la Motivación Intrínseca, la media de las puntuaciones obtenidas superan de forma significativa, para  $\alpha = 0,05$ , el punto medio de la escala (4), obteniendo un resultado global de 4,48. Así, la MI al Conocimiento alcanza una puntuación media de 5,07, la MI al Logro 4,73, y queda por debajo (3,67) la MI a las Experiencias estimulantes. Por ello, cabe deducir que los alumnos evaluados mantienen una buena percepción de competencia y autodeterminación, resultando superior su motivación hacia el Conocimiento (curiosidad y deseo de aprender) y su motivación al Logro (satisfacción por alcanzar un nuevo nivel), que su motivación hacia las Experiencias estimulantes y divertidas.

El **análisis comparativo** de los resultados obtenidos, revela que hay diferencias estadísticamente significativas:

- Los estudiantes de magisterio han obtenido puntuaciones superiores en la escala de "Amotivación" y "Regulación externa". Por lo tanto, los educadores sociales perciben menor incompetencia y falta de control en sus estudios, resultando así un nivel más alto de autonomía que la percibida por los maestros. Además, son los estudiantes de magisterio los que tienen mayor sensación de perder el tiempo en la universidad y mayor indecisión para continuar en ella.
- En la dimensión referida a la motivación extrínseca (ME), y en la subescala de "Regulación externa", los educadores sociales esperan menos recompensas y se sienten menos presionados interna o externamente para realizar sus estudios, y los estudiantes de Magisterio puntúan más alto al valorar la esperanza de obtener en el futuro un trabajo más prestigioso, tener con ello una "buena vida" y mejor salario gracias a la obtención de su titulación. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas entre ambos colectivos en las su-

bescalas referidas a “Regulación introyectada” y “Regulación identificada”. Los alumnos de ambas titulaciones, no difieren respecto al valor que atribuyen a las exigencias o demandas externas, lo que deriva en una autodeterminación aún incompleta a pesar de que comienzan a interiorizar las razones para cursar la titulación; también coinciden en el valor que dan a su conducta, a la importancia de la misma, y el libre compromiso con su actividad. Sí se desprende de los resultados, que los educadores sociales presentan una diferencia significativa respecto al ítem que relaciona la importancia de realizar estudios universitarios para salir mejor preparados de la titulación, dando mayor importancia a dichos estudios que los maestros.

- En la dimensión referida a la motivación intrínseca (MI), obtienen menor puntuación los alumnos de magisterio en todas las escalas, “MI al conocimiento”, “MI al logro”, y “MI a las experiencias estimulantes”, donde también se encuentran diferencias estadísticamente significativas, resultando superiores las puntuaciones de los educadores sociales. Son estos estudiantes los que presentan una motivación intrínseca mayor indicando que se perciben con mayor competencia y autodeterminación, sienten mayor curiosidad o motivación por aprender, y obtienen mayor placer mientras aprenden, exploran o intentan comprender lo nuevo; también, experimentan mayor placer y satisfacción cuando intentan superar o alcanzar mayor nivel de aprendizaje y, atribuyen mayor diversión y sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la actividad que realizan. Sin embargo, no presentan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones dadas en dos de los cuatro ítems que componen la subescala “MI al Logro” referidos a la satisfacción sentida al superarse en los estudios o al realizar actividades académicas difíciles.

### Conclusiones

Las principales conclusiones de la presente investigación son las siguientes:

- Los estudiantes de Magisterio y Educación social muestran un buen nivel de autodeter-

minación, resultando superior su motivación intrínseca que su motivación extrínseca, siendo significativa la diferencia entre ambas. Esta diferencia es aún mayor respecto al nivel de amotivación.

- Los estudiantes de Magisterio perciben un mayor nivel de “amotivación”, es decir, un nivel menor de motivación, tanto extrínseco como intrínseco, que los educadores sociales. Esto significa que presentan un nivel más bajo de autonomía al percibir menor contingencia entre cursar su formación universitaria y las consecuencias de la misma. También son los estudiantes de Magisterio los que presentan mayor nivel de motivación extrínseca que los educadores sociales, esperando mayores recompensas externas, dirigiendo más su atención a este fin y menos por sí misma.
- Las diferencias entre ambas titulaciones pueden analizarse desde varias perspectivas. Cabe mencionar que, al elegir sus estudios universitarios, los estudiantes de Magisterio pueden prever mejores condiciones en su futuro ejercicio profesional, tanto las referidas a la menor dificultad percibida en la acción sobre el colectivo a educar, como al hecho objetivo de la estabilidad del horario profesional y el mayor periodo vacacional. Estos factores pueden ser un componente importante al decantarse por la titulación aún cuando es necesaria su constatación.

Los límites del presente estudio vienen determinados por el tamaño de la muestra que no permite generalizar los resultados más allá del contexto donde han sido extraídos. Asimismo, sería conveniente conocer las creencias y conocimientos de estos alumnos sobre la motivación así como las estrategias que utilizan para auto-motivarse.

Entre las aplicaciones prácticas de este trabajo destacamos la necesidad de incrementar la autodeterminación de los futuros educadores mediante una actuación docente más eficaz del profesorado implicado en esta tarea, considerando la afirmación de J. Alonso Tapia (1992), el profesor constituye un modelo de comportamiento de significado especial para el alumno ya que su acción está en consonancia con las metas, ideas y formas de pensar que se desea que los alumnos aprendan.

## Referencias

- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Alonso Tapia, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?: análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.): *Nebraska Symposium on motivation: vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1999). The «what» and «why» of goal pursuits human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. y Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gardner, H. (2007). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. Nueva Cork: Harper and Row.
- Núñez Alonso, J.L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.
- Rogers, C.R. y Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. (trad. castellana: (2003) Buenos Aires: Paidós)
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. y Grolnick, E.L. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in the children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Vallerand, R.J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1.003-1.017.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. y Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Williams, G.C., Weiner, M.W., Markakis, K.M., Reeve, J., y Deci, E.L. (1993). Medical student motivation for internal medicine. *Annals of Internal Medicine*.



## Un programa de intervención sobre autorregulación y resolución de problemas en matemáticas

Eloísa Guerrero Barona  
Lorenzo Jesús Blanco Nieto  
Ana Caballero Carrasco  
Manuel López Risco  
*Universidad de Extremadura*

### Resumen

Estudios nacionales (INCE, 2000, 2001, MEC, 2007) como internacionales (IMO, 2008; PISA, 2005; TIMSS, 1996,) han mostrado unos resultados muy pobres en matemáticas y elevadas tasas de abandono escolar en estudiantes de educación secundaria; concretamente nuestro país roza el ranking de abandono escolar con un 30,8% (Bermejo, 2008). Del mismo modo, las distintas revisiones y estudios que hemos realizado ponen de manifiesto que los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas son susceptibles al influjo del ámbito afectivo, en relación a sus principales elementos: emociones, creencias y actitudes. Además, los estados emocionales experimentados por los alumnos durante el proceso de resolución de problemas pueden ejercer una influencia no deseada, acompañando negativamente a la actividad matemática y condicionando su posterior participación en un futuro y/o en actividades similares. Todo ello nos ha estimulado a dar un paso más: diseñar y aplicar un programa de intervención sobre la RPM (resolución de problemas de matemáticas), partiendo de un modelo psicoeducativo integrador. En este trabajo presentamos un esquema de la implementación de un programa de intervención sobre RPM y regulación emocional. El principal objetivo ha sido entrenar a futuros maestros de primaria en competencias cognitivas y emocionales relacionadas con la resolución de problemas, con objeto de ofrecerles resortes, habilidades y estrategias que puedan ser transmitidas y enseñadas a sus futuros alumnos.

### Palabras clave

Autorregulación, Resolución de Problemas Matemáticos, Maestros, Alumnos

### A self-manage and math's problem solving literacy program

### Abstract

National (INCE, 2000, 2001; MEC, 2007) and international (IMO, 2008; PISA 2005; TIMSS, 1996) studies have revealed very poor results in mathematics and high drop-out rates in secondary education students, our country specifically is one of the highest ranking in drop-out rates with 30.8% (Bermejo, 2008). Similarly, the various reviews and studies that we have carried out have shown that the cognitive processes involved in problem solving are susceptible to the influence of the principal components of the affective domain – emotions, beliefs, and attitudes. Moreover, the emotional states experienced by pupils during the problem solving process can have an unwanted influence, becoming associated negatively with mathematics activities and conditioning their subsequent participation in the future in these and/or similar activities. This led us to go one step further: to design and implement an intervention program on MPS (mathematics problem solving), based on an integrative psycho-educational model. In this paper we outline a scheme to implement such an intervention program on MPS and emotional regulation. The main objective was to train prospective primary school teachers in the cognitive and emotional skills related to problem solving, in order to provide them with the resources, abilities, and strategies they need to be able to transmit and teach their future pupils.

### Keywords

Self-Regulation, Mathematics Problem Solving, Primary School Teachers, Pupils.

### Introducción

En la actualidad hay un elevado porcentaje de alumnos de secundaria que fracasan y muestran dificultades y resultados muy pobres en el área matemática (INECSE, 2001, 2004; MEC, 2007; OCDE, 2005; PISA, 2003), y especialmente en la Resolución de Problemas (RP). Se ha constatado, recientemente, elevadas tasas de abandono escolar en estudiantes de educación secundaria, concretamente nuestro país roza el ranking de abandono escolar con un 30,8% (Bermejo, 2008). Del mismo modo, diferentes investigaciones ponen de manifiesto creencias y actitudes negativas en el alumnado de cara al aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas (Baez, 2007; Caballero, 2008; Sarabia, 2006), viéndose éstas más acusadas conforme aumenta la

edad, especialmente en secundaria (Beauchamp y Parkinson, 2008; Osborne et al. 2003; Vázquez y Manassero, 2008; Yager y Penick, 1986).

Distintas revisiones que hemos realizado (Blanco y Guerrero, 2002; Caballero, 2008; Enfedaque, 2009; Gil, 2003; Gil Blanco y Guerrero, 2005, 2006) ponen de manifiesto que los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas son susceptibles al influjo del ámbito afectivo, en relación a sus principales elementos: emociones, creencias y actitudes. Además, los estados emocionales experimentados por los alumnos durante el proceso de resolución de problemas pueden ejercer una influencia no deseada, acompañando negativamente a la actividad matemática y condicionando su posterior participación en un futuro y/o en actividades similares.

De ahí que consideremos necesario profundizar sobre la influencia de los factores afectivos y emocionales en aprendizaje, ya que pueden explicar la ansiedad de los sujetos ante la resolución de problemas, su sensación de malestar, de frustración, de inseguridad o el bajo autoconcepto que experimentan (Gómez-Chacón, 2000; Marchesi y Hernández, 2003).

Todo ello nos ha estimulado a dar un paso más: diseñar y aplicar un programa de intervención sobre la RPM (resolución de problemas de matemáticas), partiendo de un modelo psicoeducativo integrador.

Partimos de una idea: el ámbito afectivo es un aspecto fundamental en la enseñanza de las ciencias y de las Matemáticas, lo que constituye un logro importante para la educación. Así, consideramos que reconocer el papel de los afectos en los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse es esencial en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, asumimos la definición de McLeod (1989, 1992 y 1994) al considerar el dominio afectivo en educación como un extenso rango de sentimientos, considerados como algo diferente de la pura cognición, incluyendo como componentes básicos específicos las actitudes, creencias y emociones.

Como anteriormente se ha reseñado hay trabajos que relacionan la resolución de problemas con el dominio afectivo, sin embargo no hemos encontrado investigaciones aplicadas al diseño y desarrollo de programas de intervención que consideren conjuntamente aspectos cognitivos y de control emocional, y que evalúen la eficacia de los mismos en las aulas de formación inicial de maestros.

En este trabajo presentamos la experiencia que hemos llevado a cabo, la aplicación de un programa de intervención sobre RPM y regulación emocional. La experiencia que hemos llevado a cabo se desarrolló durante el curso 2007-08.

El principal objetivo del programa ha sido entrenar a futuros maestros de primaria en competencias cognitivas y emocionales relacionadas con la resolución de problemas con objeto de ofrecerles habilidades y estrategias que puedan ser transmitidas y enseñadas a sus futuros alumnos de educación primaria.

### *Un programa de intervención sobre Resolución de Problemas en Matemáticas (RPM) y control emocional*

#### *Objetivos específicos*

- Evaluar actitudes, creencias, estilos atribucionales y emociones de los participantes en la investigación.
- Entrenar competencias emocionales y cognitivas relacionadas con las diferentes etapas en el proceso de resolución de problemas.
- Ofrecer recursos para el manejo de las emociones, el estrés y la ansiedad que se originan en el proceso de resolución de problemas matemáticos.
- Estimular la autoestima y autoeficacia profesional en futuros docentes, en relación a la enseñanza sobre resolución de problemas.

#### **Método**

La naturaleza de la investigación nos sugiere utilizar métodos cualitativos y cuantitativos, centrándonos en la investigación-acción, ya que el fin último es ayudar a los participantes a desarrollar sus pensamientos, modificar su actitud y buscar soluciones al “problema” que les supone la resolución de problemas matemáticos.

Guerrero y Blanco, (2004) han propuesto un modelo teórico basado en modelos generales de RPM (Polya, 1985; Schoenfeld, 1985), en los modelos cognitivos-conductuales de Zurilla y Goldfried (1971) y de Meichembbaum (1974), y que constituyen la fundamentación del programa de tratamiento.

#### *Participantes*

La muestra está formada por con 55 estudiantes de magisterio de tercer curso de la Especialidad de



Educación Primaria que desarrollan su actividad en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. De ellos, 9 son hombres (16,4%) y 46 son mujeres (83,6%).

### *Procedimiento, selección de materiales y contenido general de las sesiones*

El programa de intervención se operativizó en 15 sesiones de 55 minutos de duración cada una y fueron agrupadas en dos partes diferenciadas. En la primera parte, trabajamos la toma de conciencia por parte de los participantes de los propios conocimientos, concepciones, actitudes, estilos atribucionales, expectativas y emociones relacionadas con la RPM a partir de cuestionarios y actividades específicas relacionadas con problemas concretos. En la segunda, experimentamos y reflexionamos a partir del modelo general estructurado en cuatro pasos: i. Acomodación/ análisis/compreñión/familiarización con la situación; ii. Búsqueda/diseño de estrategia/s de solución; iii. Ejecución de la/s estrategia/s; iv. Análisis del proceso y de la solución. En los tres primeros, consideramos, a su vez, dos fases: control de la situación (relajación y autoinstrucciones) y uso de conceptos y procesos matemáticos a partir de heurísticos específicos en cada caso. En el cuarto paso, evaluamos el proceso y el resultado con el objetivo de aprender y transferir conocimiento a nuevas situaciones, y reflexionar con el resolutor para modificar, en la medida de lo posible, su afectividad (concepciones, creencias, actitudes, autoconcepto, etc.) en relación a la RPM.

Los problemas matemáticos trabajados fueron variados y presentaban un cierto grado de dificultad para ellos. Se idearon problemas no demasiados difíciles, pero que les estimularan a trabajar y lo suficientemente complejos como para poder propiciar la reflexión sobre el proceso de resolución por ellos vivido. Asimismo, se siguieron las indicaciones de Santos (1996) acerca de los problemas que plantea en su trabajo, de forma que los problemas matemáticos planteados se caracterizan por ser accesibles a los estudiantes en base a sus conocimientos previos, se pueden resolver por medio de diferentes formas o caminos, ilustran ideas matemáticas importantes, no involucran trucos o soluciones sin explicación y permiten la extensión o generalización a otros contextos. En todo momento, consideramos la necesidad de experimentar y reflexionar sobre la experiencia como base para adquirir nuevos conocimientos.

### **Resumen del contenido general del programa sobre RP y control emocional**

Presentación de taller : objetivos, contenidos, metodología y evaluación

Concepciones y afectos sobre la RPM

Delimitación problemas versus ejercicio y estrategias versus técnicas

Resolución de problemas matemáticos en primaria y afrontamiento de la RPM

Conductas, aprendizaje, actitudes y rendimiento: implicación personal

Gestión de respuestas fisiológicas

Gestión respuestas cognitivas-emocionales: entrenamiento en autoinstrucciones

Estrategias de afrontamiento del problema; técnicas de relajación, respiración y autoinstrucciones.

Presentación y entrenamiento del modelo integrado sobre RPM I

Entrenamiento del modelo integrado sobre RPM II

Evaluación: toma de conciencia de la evolución personal ante la RPM

Cada una de las sesiones se iniciaron con el planteamiento del tema y se propusieron los objetivos a alcanzar en dicha sesión. Además cada una de ellas incluía actividades a realiazar por los participantes, en clases y fuera de ella. Finalmente, se les proporcionó la información y el material necesario para poder llevarlas a cabo.

El programa fue diseñado para su aplicación de forma colectiva, recomendando para determinadas actividades grupos reducidos de participantes, alrededor de 15 personas.

A continuación y a modo de ejemplo, presentamos la descripción de las cinco primeras sesiones.

### **Descripción, objetivos y actividades de algunas sesiones**

#### *SESIÓN 1. Presentación del taller*

##### *Objetivos:*

- 1 Adquirir una visión general de los temas a tratar en el desarrollo del programa.
- 2 Presentar los objetivos que se pretenden alcanzar y la metodología a seguir.

- 3 Favorecer la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- 4 Conocer las ideas previas que tienen los alumnos acerca de la RP.

**Actividades:**

1ª Actividad: “Antes de ...”

**Objetivo:** Conocer la autopercepción de los participantes.

Conocer el grado de compromiso con el taller.

**Duración:** 20 min.

**Material:** Cuestionario de Evaluación Inicial.

**Desarrollo:** realización de los cuestionarios.

2ª Actividad: “Subamos al tren”

**Objetivo:** Dar a conocer el objetivo, contenidos y metodología generales del taller.

**Duración:** 50 min.

**Material:** Documento “Subamos al tren”.

**Desarrollo:** presentación del documento y realización de trabajos como: tarjetas o guiones de autoinstrucciones, cuestionarios, diarios, resolución de problemas, etc.

3ª Actividad: “¿Qué entiendo por problemas de matemáticas?”

**Objetivo:** Conocer las concepciones del alumnado acerca de los problemas de matemáticas.

**Duración:** 25 min.

**Material:** Cuestionario “¿Qué entiendo por problema de matemáticas?”.

**Desarrollo:** Los alumnos contestarán las 5 preguntas que componen el cuestionario.

**SESIÓN 2. Concepciones y afectos sobre la RPM**

**Objetivos:**

- 1 Tomar conciencia de las concepciones propias y comunes hacia la RPM.
- 2 Conocer las creencias, actitudes y emociones que determinan la RPM.
- 3 Ser conscientes de la influencia que ejercen concepciones y afectos en la RPM.
- 4 Reparar en la necesidad de modificar dichas concepciones y afectos para que en la RPM puedan desarrollar sus capacidades de forma adecuada.

**Actividades:**

1ª Actividad: “Sobre la resolución de problemas matemáticos entiendo...”

**Objetivo:** Tomar conciencia de las propias concepciones que se tienen acerca de la RPM.

Presentar y analizar el modelo tradicional de resolución de problemas.

**Duración:** 50 min.

**Material:** resultados obtenidos del análisis del cuestionario sobre concepciones acerca de la RPM.

**Desarrollo:** Análisis y reflexión del cuestionario, y posteriormente se realizará un coloquio sobre los resultados.

2ª Actividad: “Sobre la Resolución de Problemas Matemáticos siento...”

**Objetivo:** tomar conciencia de los propios afectos acerca de la RPM.

**Duración:** 45 min.

**Material:** Cuestionario sobre el dominio afectivo en la RPM.

**Desarrollo:** Analizar el cuestionario y presentar los resultados mediante un powerpoint.

**SESIÓN 3. Problema versus ejercicio y estrategias versus técnicas**

**Objetivos**

- 1 Reparar en la diferencia que existe entre un problema y un ejercicio.
- 2 Distinguir entre pensamiento productivo y reproductivo.
- 3 Comprender qué es un problema matemático.
- 4 Discernir estrategias de aprendizaje y técnicas de aprendizaje.

**Actividades:**

Presentación de diferentes actividades matemáticas que implican diferentes formas de abordar su solución, que permitirán hacer las distinciones expresadas en los objetivos.

**SESION 4. La resolución de problemas en primaria**

**Objetivos:**

- 1 Analizar el currículo en relación a orientaciones sobre la resolución de problemas;
- 2 Analizar las diferentes actividades que aparecen en los libros de texto de primaria;
- 3 Comparar las recomendaciones curriculares en relación a su plasmación en los libros de texto
- 4 Trabajar diferentes recursos para plantear problemas de Matemáticas.

**Actividades:**

Se analiza el currículo de primaria que nos permitirá describir los significados sobre Resolución de Problemas de Matemáticas que subyacen en el texto indicado, y se obtiene un cuadro con las principales recomendaciones sobre la resolución de problemas en primaria. También se analizan los libros de texto de primaria

**SESIÓN 5. ¿Cómo afronto la RPM?****Objetivos:**

- 1 Conocer el nivel de ansiedad que provoca en los participantes la RPM.
- 2 Apreciar las impresiones propias que surgen ante la situación de tener que resolver un problema matemático.
- 3 Reparar en los sentimientos que se generan mientras se está resolviendo un problema matemático.
- 4 Valorar las impresiones que surgen tras haber resuelto (con o sin éxito) un problema matemático.

**Actividades:**

Realización de diferentes problemas, y utilización de cuestionario de antes, durante y después.

**Referencias**

- Báez, A. (2007). *El autoconcepto matemático y las creencias del alumnado: su relación con el logro de aprendizaje, un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en la ESO*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Oviedo, Oviedo, España
- Bermejo, V. (2008). Un modelo de intervención psicoeducativa para matemáticas (PEIM), *Cultura y Educación*, 20 (4), 407-422.
- Blanco, L. (2004). Problem solving and the initial practical and theoretical education of teachers in Spain. *Mathematics Teacher Education & Development*, 6, 37 - 48.
- Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2002). Profesionales de las Matemáticas y psicopedagogos. Un encuentro necesario. En M<sup>a</sup> C. Penalva, G. Torregosa y J. Valls (Coords.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales*. V Simposio de Didáctica de las Matemáticas (pp. 121-140). Alicante: Universidad de Alicante.
- Blanco, L.J. (2001). Errors in the Teaching/Learning of the Basic Concepts of Geometry. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 24 de mayo de 2001. Disponible en <http://www.ex.ac.uk/cimt/ijmtl/ijmenu.htm>.
- Caballero, A. (2008). *El Dominio Afectivo en las Matemáticas de los estudiantes para Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura*. Trabajo de investigación (DEA) defendido en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura el día 10-12-2008 dentro del Programa de Doctorado Avances en Formación del Profesorado.
- Caballero, A., Blanco, L., Guerrero, E. (2008). Descripción del Dominio Afectivo en las Matemáticas de los estudiantes para maestro de la Universidad de Extremadura. *Paradigma*, XXIX (2), 157-172.
- Enfedaque, J. (2009). La formación inicial del profesorado de matemáticas a partir de Bolonia. *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 51, 81-91
- Gil, N. (2003). *Creencias, actitudes y emociones en el aprendizaje matemático*. Memoria de Proyecto de investigación de Doctorado. Manuscrito no publicado. Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Gil, N., Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*, 340, 551-569.
- Gómez-Chacón, I. M. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas: una perspectiva para el profesor. En L. C. Contreras y L. J. Blanco, *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: Una mirada a la práctica docente* (pp. 23-58). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Goñi, J. M<sup>a</sup> (2007). Las emociones de los docentes de matemáticas: emotidocencia. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 45, 5-7.
- Guerrero, E. y Blanco, L.J. (2004). Diseño de un programa psicopedagógico para la intervención en los trastornos emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/5 (Julio de 2004). Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/psi\\_edu13.htm](http://www.campus-oei.org/revista/psi_edu13.htm).
- Guerrero, E.; Blanco, L. J. y Vicente, F. (2002). El tratamiento de la ansiedad hacia las mate-

- máticas. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, (pp. 229-240). Madrid: Pirámide.
- McLeod, D.B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 245-258). New York: Springer-Verlang.
- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on mathematics Teaching and Learning* (pp.575-598). New York: Macmillan.
- McLeod, D.B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- Sarabia, A. (2006). *Las actitudes, las creencias y las emociones hacia las matemáticas: un estudio descriptivo en alumnos de segundo de la ESO*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Navarra.

## La práctica de la educación emocional en la educación infantil

Èlia López Cassà

Universidad de Barcelona

### Resumen

Esta comunicación pretende dar a conocer cómo se puede trabajar la educación emocional en la etapa de la educación infantil para poder favorecer el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas de los 3 a los 6 años de edad. Se ha llevado a cabo un programa de educación emocional de López Cassà (2003) en un centro educativo de titularidad pública en niños y niñas de 3 a 6 años de edad. La aplicación de la educación emocional en la educación infantil favorece el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas. Las actitudes positivas de un docente así como de las familias de los niños facilitarán una buena práctica emocional.

### Palabras clave

Educación Emocional, Educación Infantil, Desarrollo de un Programa, Práctica de la Educación Emocional

### Practices of Emotional Education in early childhood education

#### Abstract

This communication entitled the practice of emotional education in early childhood education aims to raise awareness of how education can work in the emotional stage of early childhood education to encourage the development of emotional skills of children from 3 to 6 years of age. Lopez Cassà (2003) carried out a program of emotional education at a state school in children aged 3 to 6 years old. One way to implement emotional education is through specific programs of emotional education. The application of emotional education in early childhood education fosters the development of emotional skills in children. The positive attitudes of children's teachers and families provide a good emotional strategy.

#### Keywords

Emotional Education, Early Childhood Education, Development of a Program, Practice of the Emotional Education

### Justificación

El desarrollo de las competencias emocionales en la infancia cada vez es más necesario debido a que desde multitud de aportaciones y avances en el campo de la neurociencia, de la psicología cognitiva, de la psicología comportamental, etc. confirman la importancia de las emociones en la salud física y mental de las personas (Bisquerra, 2000). Además las emociones juegan un papel importante en el crecimiento, en los aprendizajes y en el desarrollo integral de las personas, y en especial entre los 0 y los 6 años de edad.

Una forma de desarrollar las competencias emocionales es a través de la educación emocional. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Los niños y los jóvenes necesitan durante su desarrollo dotarse de recursos y estrategias para enfrentarse en las inevitables experiencias que la vida nos depara. La prevención está en el sentido de prevenir los problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales. La educación emocional pretende contribuir en la prevención de estos efectos.

### Las competencias emocionales en la infancia

Las competencias emocionales, o competencia emocional, es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una cierta variedad de consecuencias. Podemos entender las competencias emocionales como *el "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales"* (Bisquerra, 2003: 22).

Los *objetivos* que pueden lograrse en la etapa de educación infantil son: Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima, potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad, potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo, desarrollar la tolerancia a la frustración, favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, y desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás. Para su eficiente consecución es necesario la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, se debería implicar a

las familias y a otros agentes educativos responsables de la educación de los niños y niñas. La actitud del adulto debe ajustarse a las competencias emocionales que se pretenden desarrollar.

Las competencias emocionales que pueden desarrollarse en la educación infantil son: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Esto significa tomar conciencia del propio estado emocional y saber expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, el reconocimiento de los sentimientos de los demás, la capacidad de regular la impulsividad y dar paso a la reflexión, la valoración y el respeto a uno mismo y a los demás, la manifestación de sentimientos y emociones, el aproximarse al desarrollo de la empatía y relacionarse de forma positiva con uno mismo y con el entorno.

### ¿Cómo desarrollarlas en la educación infantil?

Es importante que en el transcurso de los primeros años de la vida de los pequeños se lleve a cabo una metodología educativa basada en las experiencias propias, en las actividades que realicen sobre su entorno y lo que en él se encuentra, y ante todo, basada en el juego; todo ello siempre en un ambiente cálido, de afecto y confianza que otorgue a los niños la seguridad necesaria para realizar las actividades que repercutirán en el afianzamiento de los aprendizajes.

Una forma de llevar a cabo el desarrollo de las competencias emocionales es mediante la aplicación de un programa. Un programa que puede utilizarse es el de: *Educación emocional. Programa para 3-6 años*, publicado por López Cassà. (2003). Expondremos algunas propuestas en el siguiente apartado.

Para la realización y éxito es fundamental asegurar la activa y valiosa participación de los padres en el proceso educativo de los más pequeños, así como de otros agentes ocupan un gran espacio de tiempo y afecto con los niños, el monitoraje escolar. La familia y la escuela perseguimos un objetivo común: colaborar de manera activa en su formación y desarrollo.

Dado el nivel de desarrollo madurativo de los niños de estas edades, y tomando en consideración los postulados del constructivismo, la metodología utilizada se basa en un enfoque metodológico globalizado y activo que permita la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcio-

nales. Para ello, se contemplará el principio de atención a la diversidad, procurando adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales de los niños. La individualización, en el sentido de establecer una relación ajustada con cada niño, es un elemento imprescindible de la práctica educativa en estas edades, y especialmente en estos contenidos. Así pues, se han creado experiencias emocionales a partir de los conocimientos previos de los niños, de sus intereses y necesidades personales. El papel del educador, en especial en la Educación Infantil, es el de mediador del aprendizaje. Como tal, constantemente proporciona modelos de actuación que los niños imitan e interiorizan en sus conductas habituales. Además, el educador debe proporcionar seguridad y confianza al niño creando contextos de comunicación y afecto donde los niños se sientan queridos y valorados. La seguridad es un elemento básico para que el niño se atreva a descubrir su entorno. Sus vivencias y el trato que le den sus educadores serán importantes para fomentar el concepto de sí mismo.

La actuación pedagógica pretende potenciar la adquisición de competencias tales como expresar emociones y sentimientos; establecer relaciones entre emociones, actos y sus consecuencias; buscar alternativas ante los problemas y conflictos; escuchar y respetar las opiniones de los demás, etc.

Desde el punto de vista didáctico-metodológico, utilizaremos estrategias emocionales y vivenciales: cuentos, títeres y algunas dramatizaciones. Todo ello favorecerá el modelado de conductas, el desarrollo emocional y la adquisición de competencias emocionales básicas para la vida y para el bienestar personal y social.

En las actividades de clase pueden utilizarse recursos de la vida cotidiana: noticias de prensa, fotografías familiares, canciones, cuentos populares, títeres etc., que ofrezcan a los niños la posibilidad de experimentar emociones.

### Propuestas prácticas

Se exponen algunas propuestas didácticas que favorecen el desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil.

#### *Me Siento...*

##### *Introducción*

Diariamente expresamos muchas emociones a través de nuestro cuerpo y de nuestra cara, pocas veces so-

mos conscientes de lo que sentimos y de lo que nos está pasando. Este trabajo empieza enseñando cómo poner nombre a nuestros sentimientos y también cómo reconocer las emociones de los demás.

#### *Contenidos*

- Vocabulario emocional: alegría, tristeza, rabia, enfado, miedo, sorpresa y preocupación.

#### *Objetivos*

- Identificar y nombrar las diferentes expresiones emocionales en dibujos y fotografías.
- Expresar diferentes estados de ánimo a través del lenguaje no verbal.
- Representar gráficamente las expresiones emocionales.

#### *Procedimiento*

##### *Trabajo en grupo*

Sentados formando un semicírculo, presentaremos unos dibujos e imágenes que expresen diferentes emociones. Pondremos un nombre a las emociones y las expresaremos a través del cuerpo e intentaremos saber el motivo que ha causado la emoción que hemos identificado.

Hablaremos de ellas, recogeremos vivencias emocionales del grupo y lo anotaremos a la pizarra.

##### *Trabajo individual*

Dibujaremos tres de las expresiones emocionales trabajadas (alegría, tristeza y enfado). Se les entregará una hoja con la silueta de tres caras vacías. Mirándose en el espejo deben dibujarse con las tres expresiones.

#### *Recursos*

Dibujos y fotografías con las tres expresiones: alegría, tristeza y enfado.

#### *Temporalización*

20-30 minutos aproximadamente.

#### *Orientaciones*

En esta primera sesión es interesante saber el grado de conocimiento que tienen sobre las expresiones emocionales, vocabulario emocional y vivencias. Todo el material mostrado se colgará en un rincón de la clase para que pueda ser consultado. Pueden aportar material para el rincón.

## *Masajes, ¡Qué Bienestar!*

### *Introducción*

Hay muchas formas y estrategias que nos pueden ayudar a experimentar emociones agradables como la alegría, el bienestar, la tranquilidad. Una de las formas es a través del masaje corporal, la relajación de nuestro cuerpo y de nuestra mente, tomando conciencia de nuestra respiración y de nuestro cuerpo. Para favorecer el contacto entre el alumnado y la mejora de las relaciones interpersonales pueden realizarse los masajes compartidos.

### *Contenidos.*

- Experimentación de la relajación compartida.

### *Objetivos*

- Poner en práctica algunos masajes corporales a algún compañero o compañera de la clase.
- Expresar cómo nos sentimos después de la relajación y en el momento de realizarla al compañero o compañera.

### *Procedimiento.-*

#### *Trabajo en parejas*

Los niños y niñas se pondrán en parejas, pueden escoger su pareja. Uno se sentará en una silla y el otro se pondrá detrás de la persona en pie. Para saber qué masajes deben realizar imitarán los masajes propuestos por la educadora y deberán seguir las consignas marcadas por el educador.

Una vez finalizado, se le preguntará la pareja cómo se siente y se hará el intercambio.

Al finalizar los masajes deben agradecerse mutuamente el bienestar proporcionado y recibido así como aquellos aspectos que, a lo mejor, hayan molestado, para su posterior mejora.

#### *Trabajo en grupo*

Hablaremos en grupo de cómo ha ido y para qué nos puede servir, y realizaremos un dibujo de la experiencia realizada y compartida.

### *Recursos*

Soporte visual de expresiones emocionales, hojas de papel y colores.

### *Temporalización*

20 minutos aproximadamente.

### *Orientaciones*

Es interesante saber la opinión del alumnado ante tal experiencia y buscar otros espacios y momentos para practicarla en nuestro día a día. Puede realizarse a primera hora de la tarde o después del patio para descargar tensiones emocionales. Puede utilizarse crema corporal si se quiere o bien algún objeto que permita realizar el masaje de una forma cómoda y divertida. Es importante crear libremente nuevos masajes para practicar con nuestros compañeros.

## **EXPLICAMOS CUENTOS**

### *Introducción*

Los cuentos nos ayudan a presentar temas que pueden ser muy próximos a los niños y niñas. Son un instrumento que nos permite imaginar, crear, reflexionar y dialogar, así como tomar conciencia de nuestras emociones y sentimientos.

### *Contenidos*

- Narración de cuentos de educación emocional.
- Comprensión y diálogo en torno al tema del cuento.
- Conversación sobre las propias vivencias emocionales y personales.

### *Objetivos*

- Mostrar una actitud receptiva y participativa a la hora del cuento.
- Identificar y expresar los sentimientos y emociones vividas por los personajes del cuento.
- Expresar las propias emociones y vivencias personales.

### *Procedimiento*

#### *Trabajo en grupo*

El educador explicará el cuento propuesto para la sesión y dispondrá de él como soporte visual, así como de láminas y dibujos que favorezcan la comprensión de la historia narrada.

Una vez finalizada la historia se plantearán al grupo una serie de preguntas para que exprese lo que siente y realice sus aportaciones personales. Si se desea, después se puede hacer un dibujo.

### *Recursos*

El libro, soporte visual, y hoja de trabajo.

### *Temporalización*

20-30 minutos aproximadamente.

### *Orientaciones*

La educadora puede establecer en qué momento de la semana explicará el cuento. La tutora dispondrá de una relación de cuentos con sus respectivos contenidos de trabajo y ella seleccionará aquel cuento que crea necesario e interesante para el grupo clase. Este cuento puede dejarse en la biblioteca de aula y puede prestarse para que se lo puedan llevar a casa quienes lo deseen.

## **Conclusiones**

En la *etapa de la educación infantil* se ofrecen los primeros aprendizajes y las primeras experiencias educativas. El desarrollo de las competencias emocionales en la infancia se hace evidente dada su importancia social y educativa. Una forma de desarrollarla es mediante programas de educación emocional. Es importante que para poder llevar a cabo estas prácticas educativas se utilicen materiales próximos a los niños y niñas tales como los cuentos, los títeres, la música, etc. La vivencia de la educación emocional es la que da sentido a todo lo que pretendemos desarrollar y potenciar. La aplicación de la educación emocional en la educación infantil favorece el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas, mejora el nivel de expresividad emocional, manifiestan vocabulario emocional, se interesan por identificar cómo se sienten los demás, etc. Las actitudes positivas de un docente así como de las familias de los niños facilitarán una buena práctica emocional. El tutor tiene un peso relevante para la aplicación de programas ya que es el referente inmediato de los niños y niñas. Además también creemos necesario implicar a las familias y otros agentes educativos que formen parte de la educación diaria del niño y la niña.

## **Referencias**

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, págs.7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*. 10. 61-82
- Greenspan, S. y Greenspan, T.N. (1997). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós.
- López Cassà, È.(2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Ciss-Praxis (1ª. Edició).



- López Cassà, È.(2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer (4ª. Edició).
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.



## Desarrollo de la inteligencia emocional en el aula a través del trabajo cooperativo en la enseñanza de la educación física

M<sup>a</sup> Luz López Delgado  
Ana Callejas Albiñana  
Roberto Gulías González  
Cesar Molero Iglesias  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

### Resumen

El aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional son dos factores a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además pueden ser complementarios, pues los dos parten del conocimiento de uno mismo para llegar al conocimiento de los otros. Esto implica mejorar las relaciones sociales y desarrollar habilidades sociales. El trabajo desarrollado se basa en utilizar el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la materia de Educación Física y ver como dicha metodología favorece no solo en el rendimiento del alumno sino el desarrollo de una mayor madurez emocional en el mismo y por tanto una mayor adquisición por parte de nuestros alumnos de **competencias emocionales**. Por otro lado las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física van a fomentar el desarrollo de la cooperación y de la madurez emocional. Además se potencia el uso de lenguajes corporales que transmiten sentimientos y emociones.

La experiencia se ha desarrollado en dos I.E.S. de la provincia de Ciudad Real, uno de ellos ubicado en una zona urbana y otro en una zona rural.

### Palabras clave

Inteligencia Emocional, Aprendizaje Cooperativo, Competencias Emocionales, Educación Emocional, Rendimiento, Educación Física.

### Emotional Intelligence development in the classroom through cooperative work in teaching physical education

### Abstract

Cooperative learning and emotional intelligence are two aspects to be taken into account in the process of teaching and learning. They may also be complementary since both are rooted in the idea of know-

ing oneself in order to get to know others, and this implies improving social relationships and developing social skills. The work accomplished so far explores cooperative learning in the teaching of Physical Education based on the premise that such methodology not only benefits pupils' performance but also the development of greater emotional maturity and acquisition of emotional competencies. On the other hand, the interpersonal relationships that evolve around P.E. will improve cooperation and emotional maturity. It will also encourage the use of body language to express feelings and emotions. This trial study has been held in two Secondary schools, located respectively in a rural and an urban area, in the Spanish province of Ciudad Real.

### Keywords

Emotional Intelligence, Cooperative Learning, Emotional Competencies, Physical Education

### Introducción

El planteamiento para abordar el trabajo parte del currículum de Castilla-La Mancha, Comunidad Autónoma en la cual la competencia emocional es un elemento explícito desde hace dos cursos académicos. En la concreción de la LOE realizada en Castilla-La Mancha en los Decretos 67/2007, 68/2007 y 69/2007, por los que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, en Castilla-La Mancha se establece una novena competencia que el alumnado debe alcanzar: "la competencia emocional", siendo referente curricular en todas las etapas educativas. Concretamente en el Decreto 69/2007 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria se dice al respecto: *"la competencia emocional se define por "la madurez" que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver conflictos ("disgustos") que el día a día les ofrece. El alumnado de educación secundaria obligatoria será competente para, desde el conocimiento que tiene de sí mismo y sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva...."*

Salovey y Mayer fueron los primeros que utilizaron el término de inteligencia emocional (IE), la cual 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 propios” (Salovey y Mayer, 1990). Posteriormente revisaron esta formulación por considerarla insuficiente, formulando el término de la siguiente manera “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 y Salovey, 1997).

Estos autores conciben la inteligencia emocional como un modelo de 4 ramas correlacionadas, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las capacidades más básicas son la percepción y la identificación emocional. A medida que el individuo madura, esta habilidad se afina y aumenta la categoría de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser confrontadas con otras sensaciones o representaciones.

Por otra parte desde el modelo mixto de Bar-On (1997) se define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales y emocionales y de destrezas que influyen que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentarse a las demandas y presiones del medio. Del modelo se desprenden 5 capacidades: el conocimiento de las propias emociones, el control emocional, la capacidad de motivarse a uno mismo, la empatía y las habilidades sociales. Las tres primeras capacidades se relacionan con el área de de la inteligencia intrapersonal y las dos últimas con la inteligencia interpersonal. Estas habilidades están enlazadas de modo que sin el adecuado desarrollo de alguna de ellas no sería posible desarrollar el resto. Todas estas competencias o habilidades mencionadas pueden desarrollarse a través de la educación emocional. Ésta se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra 2002).

### **La metodología cooperativa en el aula como favorecedora del desarrollo de la inteligencia emocional**

El aprendizaje cooperativo lo hemos de entender como agrupación de personas, en nuestro caso alumnos, que orientan sus esfuerzos para obtener resultados satisfactorios en el manejo de un tema o trabajo común. El propósito de esta estrategia es conseguir que los que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos. Para llevar a cabo una experiencia con aprendizaje cooperativo hemos de tener en cuenta los procesos que facilitan este tipo de aprendizaje. Por un lado los procesos cognitivos, como la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje y el manejo de controversias. Por otra parte los procesos motivacionales como las atribuciones, las metas, y los procesos afectivos relacionales, la pertenencia al grupo, autoestima y el sentido.

La metodología cooperativa propicia la interrelación cooperativa de los estudiantes y por tanto la interdependencia social positiva que va a favorecer no solo el desarrollo de habilidades cognitivas sino el desarrollo de habilidades sociales; actitud más positiva hacia los otros, autoestima y empatía, elementos todos ellos muy importantes en la madurez de la inteligencia emocional. Tanto el aprendizaje cooperativo como la inteligencia emocional implican un desarrollo de las habilidades sociales.

Cuando los alumnos trabajan cooperativamente están adquiriendo habilidades sociales que son la base de la inteligencia emocional. Pero cooperar no es una tarea fácil, el trabajo en grupo y la organización del mismo es una vía para la reflexión y análisis de las conductas de sus miembros, cooperar supone compartir un objetivo, pero sobre todo ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro. La práctica de la cooperación implica conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas por tanto favorecerá la autorregulación de la conducta de sus miembros es decir los sujetos realizan una autorregulación emocional. Además el uso de estrategias cooperativas en el aula no sólo va favorecer la relación entre los iguales sino también la relación profesor/alumno.

Por último decir que cuando los alumnos trabajan cooperativamente aumenta su autoestima y autoconcepto como consecuencia de haber aumentado su rendimiento académico como lo han demostrado varios estudios y sabemos que

hay una relación entre autoconcepto positivo y “felicidad” como de esta última con la inteligencia emocional.

### **El binomio Educación Física /Inteligencia emocional**

La Educación Física es una materia con un gran potencial de desarrollo de la Inteligencia Emocional, como consecuencia de una práctica física regular diversos estudios manifiestan, tanto en población clínica como no clínica, un aumento de aspectos como el rendimiento académico, la confianza, la asertividad, la estabilidad emocional, el funcionamiento intelectual, la memoria, la percepción, una imagen corporal positiva, el autocontrol, el bienestar o la eficacia en el trabajo. Weinberg y Gould (1996) señalan que el ejercicio físico puede influir en la autoestima y por lo tanto el autoconcepto mediante agentes como el aumento de la forma física, el logro de objetivos, sensaciones de bienestar somático, una sensación de competencia, dominio y control, la adopción de conductas saludables asociadas, etc.

La Educación Física es una materia del currículo educativo a través de la cual los alumnos logran entender y conocer su propio cuerpo, vivencian múltiples experiencias y sensaciones a través del mismo, desarrollan habilidades y procedimientos orientados a la mejora de la salud, aprenden valores relacionados con la capacidad de trabajo, la superación, la solidaridad, el compañerismo, el respeto al rival, el trabajo cooperativo y en equipo, el respeto a las diferencias, el aprender a perder, etc. pudiendo esta lista ocupar gran cantidad de papel, dada la gran cantidad de valores que se desarrollan a través de la práctica de actividad física. El fin último de la Educación en general y de la Educación Física en particular es contribuir al desarrollo integral de la persona, y para ello pensamos que es de vital importancia lograr un equilibrio entre los aspectos cognitivos y emocionales dentro de la propia acción educativa

Por último coincidimos con Valles y Valles (2003), que afirman que la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino como estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que el profesor y alumno conviven en el aula.

### **Objetivos**

Estudiar la relación existente entre aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional y que componentes de la inteligencia emocional se favorecen cuando se aprende de forma cooperativa.

Ver como la materia de educación física puede favorecer el desarrollo de competencias emocionales.

### **Hipótesis**

El aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la materia Educación Física.

### **Metodología**

Se utilizó un diseño experimental de cuatro grupos con pret test y post test al grupo experimental y grupo de control.

### **Variables**

La variable **independiente**: es el método de enseñanza-aprendizaje, **el trabajo cooperativo**.

La variable **dependiente**: Inteligencia emocional.

### **Ámbito de aplicación**

Área rural y área urbana

### **Diseño**

#### *Grupo Rural*

Control

#### *Grupo Urbano*

Control

#### *Grupo Rural*

Experimental

#### *Grupo Urbano*

Experimental

### **Muestra**

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo con 100 alumnos de 4º de ESO de dos I.E.S de la provincia de Ciudad Real, un instituto en el ámbito social urbano y el otro en ámbito social rural. La materia en la que hemos realizado la experiencia ha sido Educación Física.

### **Grupo de ámbito urbano:**

Se trata de un centro grande, ubicado en el centro de la ciudad. En cuanto al alumnado del centro, destacamos los siguientes aspectos El I.E.S. Santa María de Alarcos, se nutre básicamente de una población urbana con unas connotaciones socio-económicas, culturales y familiares en su mayor parte del nivel medio y alto; ello crea un nivel de exigencias que ha sido referente definitorio del instituto. Las familias tienen altas expectativas académicas y profesionales para sus hijos, la mayoría del alumnado tiene como meta acceder a la universidad, por ello toda la comunidad educativa trabaja mediante un esfuerzo común.

- Características del grupo experimental: Se trata de un grupo de 30 alumnos, compuesto por 9 alumnos del sexo masculino y 21 alumnas del sexo femenino. En el grupo se encuentra una alumna inmigrante que lleva varios años en España y que está totalmente adaptada. Todos ellos comprendidos entre los 15 y 17 años de edad. No hay ningún alumno/a con Necesidades Educativas Específicas.
- Características del grupo control: Se trata de un grupo de 29 alumnos, compuesto por 14 alumnos del sexo masculino y 15 alumnas del sexo femenino. Todos ellos comprendidos entre los 15 y 17 años de edad. No hay ningún alumno/a con Necesidades Educativas Específicas.

### **Grupo de ámbito rural:**

El IES Berenguela de Castilla se encuentra ubicado a 30 Km. al sureste de Ciudad Real

En cuanto al alumnado del centro, destacamos los siguientes aspectos: Cuenta con un alumnado perteneciente a una ambiente socio-cultural rural con un nivel socio económico medio y medio-bajo. No existe un denominador común en las expectativas de las familias del pueblo. Hay algunas que buscan que su hijos/as acaben su formación académica para trabajar en los negocios familiares, mientras que otras familias buscan expectativas de formación universitaria y profesional para sus hijos/as.

- Características del grupo experimental: La muestra experimental de la población rural cuenta con 21 alumnos de los cuales 3 son repetidores. De dicha muestra distinguimos

10 mujeres y 11 varones. Todos ellos comprendidos entre los 15 y 17 años de edad. No hay ningún alumno/a con Necesidades Educativas Específicas.

- Características del grupo control: La muestra control de la población rural cuenta con 20 alumnos 6 varones y 14 mujeres. Todos ellos comprendidos entre los 15 y 17 años. No hay ningún alumno/a con Necesidades Educativas

### **Procedimiento**

Para estudiar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional hemos utilizado la TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones clave de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional.

Se han registrado datos en dos momentos y a los dos grupos de trabajo (control y experimental) así con a los dos entornos de estudio (rural y urbano), un registro sin poner en práctica el aprendizaje cooperativo (*medida Pretest*), en el caso del grupo experimental, y otro al final de la implicación con este tipo de aprendizaje (*medida Postest*). El grupo control realiza la escala al principio y al final de la investigación.

También se ha pasado a los alumnos pertenecientes al grupo experimental un cuestionario de valoración de percepción cualitativa que incluye cuestiones relacionadas con la metodología del trabajo cooperativo. Este cuestionario consta de 5 apartados con distintos ítems, con varias alternativas, y elección múltiple.

### **Conclusiones**

En relación al entorno urbano entre las medidas de pretest y postest se da una diferencia significativa en ítems en relación a la dimensión percepción, dándole una mayor percepción después que los alumnos han trabajado cooperativamente.

Donde el aprendizaje cooperativo es más significativo es en el entorno rural produciéndose di-

## Resultados

Hemos realizado una comparación de medias con ANOVA para un nivel crítico de confianza del 0.05.

<b>Variable no controlada: tipo de test (pre – post)</b>		
Grupo de control urbano	1-5	Diferencias sólo en los 5 primeros ítems del pretest y del posttest
Grupo de control rural	2-6	Sin diferencias en los test
Grupo experimental urbano	3-7	Diferencias sólo en los 2 primeros ítems
Grupo experimental rural	4-8	Diferencias solo en dos 2 ítems de la 3ª dimensión: 17 y 24

<b>Variable no controlada: tipo de grupo (control - experimental)</b>		
Pretest urbano	1-3	No existen diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental
Posttest urbano	5-7	Diferencias en ítems 6 y 7; En toda la segunda dimensión; En toda la tercera excepto ítem 19
Pretest rural	2-4	Diferencias en ítems 7 y 8; Diferencias en ítems 11, 12 y 13; Diferencias en ítems 17, 18 y 23
Posttest rural	6-8	Diferencias en ítems 9, 11, 12 y 13; Diferencias en ítems 17, 18 y 23

<b>Variable no controlada: hábitat (rural-urbano)</b>		
Pretest del grupo de control	1-2	Diferencias en ítems 6 y 7 de los grupos rural y urbano; Diferencias en ítem 10; Diferencias en ítems 17, 19, 22 y 23
Posttest del grupo de control	5-6	Diferencias en ítem 7; Diferencias en ítems 9, 10, 11 y 14 Diferencias en ítems 17, 19, 22 y 23
Pretest del grupo experimental	3-4	Diferencias en ítems 3, 7 y 8; Diferencias en ítems 9,10, 11, 12 y 13 Diferencias en ítems 18, 19 y 24
Posttest del grupo experimental	7-8	Diferencias en ítems 6, 7 y 8; Diferencias en ítems 9,10, 11, 12 y 15 Diferencias en ítems 18, 19, 22 y 24

<b>Contraste rural – urbano (todos los individuos sin controlar nada)</b>		
Diferencias en los ítems 9, 10, 11, 12; Diferencias en ítems 17, 19, 23 y 24		

<b>Contraste control - experimental (todos los individuos sin controlar nada)</b>		
Diferencias en los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 16 Diferencias en los ítems 17, 18, 19, 21 y 23		

ferencias significativas en ítems de percepción, comprensión y regulación después de la experiencia con trabajo cooperativo.

En la comparación de las muestras entorno rural-urbano también hay diferencias significativas en el entorno rural cuando se ha trabajado cooperativamente, aquí se pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo ha incidido positivamente en las tres dimensiones de la inteligencia emocional.

Pero aunque en la Educación Emocional tiene su espacio en el sistema educativo actual (recordemos que en Castilla-La Mancha se ha añadido

la competencia emocional a las competencias básicas del currículo), pensamos que su puesta en práctica en la realidad educativa es todavía insuficiente y escasa, ya que en los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen prevaleciendo los aspectos teóricos e instrumentales sobre los emocionales. Los docentes hemos de tener muy presente que las emociones son el motor de nuestras vidas, influyendo en todas las decisiones que tomamos en el día a día, y es por ello que la educación a través de las mismas debe de estar presente en todas las situaciones educativas a las que nos enfrentemos.

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144/69-144/83
- Bisquerra, R, Pérez Escoda N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación UNED Madrid*, 10, 61-82.
- Blancas Gómez, M. F, Martínez Acaraz, J.A., y Moreno Agraz, A. (2007, Noviembre). *Una aplicación de procesos educativos innovadores: Aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional, dos coadyuvantes en la revolución educativa*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Innovación Educativa "Innovación: valor agregado al conocimiento", Ciudad de México, Méjico.
- Dueñas Buey, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación UNED Madrid*, 5, 77-96.
- Extremera, N., Fernández -Berrocal, P. (2004, Noviembre 1). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 2. Extraído el 20 Abril, 2009 <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contindio-extremera.html>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2002). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste*. En F. A. Muñoz, B. Molina, F. Jiménez (Eds), *Actas el primer Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605).Granada: Universidad de Granada
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gilar Gorbil, R., Miñano Pérez, P., y Castejon Costa, J. (2008) *Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria*. SUMMA Psicología UST, Vol. 5. Nº 1., 21-32.
- Ibáñez, V.E., Góme Alemany, I. (2005) *La interacción y la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de ciencias: análisis de una experiencia*. Enseñanza de las Ciencias, 23.
- Johnson D., Johnson, R y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Mayer, J.D. y Salovey, P., (1990). *Emotional intelligence, imagination, cognition and personality*.
- Mayer, J.D. y Salovey, P., (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey et D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books: 3-31
- Salovey, P., Mayer, J.D., Golman, S., Turvey, C. et Palfat, T. (1995). *Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebker (Ed) *Emotion, disclosure and health* (pp. 125- 154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vallés, A., Vallés S, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Paidotribo.
- Weinberg, R.S., Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.



## La implicación de los padres en la escuela como factor de fomento de la inteligencia emocional

Mercè Pañellas Valls  
Montserrat Alguacil De Nicolás  
*FPCEE Blanquerna, URL*

### Resumen

Diferentes estudios resaltan los beneficios en el ámbito emocional de la implicación de las familias en el instituto, otros señalan la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela. De acuerdo con estos trabajos, esta investigación analiza cómo la atribución de responsabilidades y el concepto de instituto pueden favorecer la participación de las familias en los centros y el desarrollo emocional de los alumnos.

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada elaborada por las autoras con validación entre-jueces.

La muestra se concretó en veintiún presidentes de AMPA de otros tantos institutos de Barcelona.

Los resultados muestran que mayoritariamente los padres afirman la necesidad de un trabajo conjunto entre familia y profesorado, y algunos definen el instituto como un espacio educativo abierto al entorno.

Como conclusión, cuando la familia entiende que es corresponsable, el clima escolar mejora.

### Palabras clave

Relación Familia-Escuela, Adolescencia, Inteligencia Emocional

### Parent's involvement in the school as a promoting factor of Emotional Intelligence

### Abstract

Different studies have highlighted the benefits of the families' involvement with secondary schools in the emotional field; others have pointed at the significance of developing emotional intelligence at school. In accordance with these studies, this research analyzes how attribution of responsibilities and the concept of secondary school may enhance the participation of families in the educational centres and the development of the pupils' emotional intelligence.

The instrument we used was a semi-structured interview created by the authors from a panel-of-judges validation.

The sample was 21 Parents' Association chair-people from 21 secondary schools in Barcelona.

Results showed that most parents believe that family and teachers should work together, and a small percentage defines the school as an educational setting open to the environment.

In conclusion, when families understand that they are co-responsible, the school atmosphere improves.

### Keywords

Family-School Relationship, Adolescence, Emotional Intelligence

### Introducción

#### *Implicación de las familias en la escuela donde estudian sus hijos e inteligencia emocional*

Existen diferentes estudios que resaltan los beneficios en todos los ámbitos, y también en el emocional de la implicación de los padres en la escuela en la que están matriculados sus hijos. Los padres y los maestros necesitan compartir responsabilidades para favorecer el desarrollo integral de los niños y de los adolescentes.

Trabajos como los de González-Pineda y Núñez (2005) confirman que la implicación de las familias en los centros educativos produce efectos positivos en la dinámica relacional: alumnos, profesores, centro escolar y entorno.

La participación de los padres en las instituciones escolares contribuye a aumentar la autoestima de los alumnos, de los profesores y de los padres tal como consta en estudios como los de Lacasa (2001) o Soler Prats (2004).

Autores como García-Linares y Peregrina (2001) o, Hoover-Dempsey y otros (2001), han mostrado que existe una correlación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los alumnos.

La relación fluida familia-escuela contribuye a reducir la probabilidad de que los estudiantes abandonen la escolaridad obligatoria, como apuntan, por ejemplo, Martínez y Álvarez (2006).

Otras investigaciones buscan explicar cómo diferentes conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo y actitud de sus hijos (Symeou, 2006).

Respecto a las familias, García Bacete (2006) expresa que se dan actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar; mayor apoyo y más compromiso comunitario; percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos; y desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad y de refuerzo.

La OCDE en su elaboración del Informe PISA del año 2006 seleccionó como indicador del proceso educativo la implicación de los padres en el centro en el que estudian sus hijos. Asimismo, después de los resultados obtenidos en nuestro país según el anterior informe, es necesario que haya una reflexión sobre la calidad educativa de nuestro sistema educativo. Es necesario que se revisen los medios y recursos que se destinan a la educación, pero sobretodo es imprescindible que todos nos preocupemos por la educación.

Finalmente, Vila Mendiburu (1998) sostiene que la comunicación y la colaboración familia e institución educativa aporta un mayor compromiso con el entorno.

### *Atribución de responsabilidades e inteligencia emocional*

Las diferentes investigaciones realizadas sobre la atribución de responsabilidades en la relación familia-escuela concluyen que, en general, la mayoría de profesores piensan que la principal responsabilidad de la escuela es la transmisión de contenidos académicos que precisa de una formación y de unos conocimientos del que no disponen muchas personas, sobre todo a medida que avanza la escolaridad. Mientras que la familia, para muchos, es la principal educadora de valores, de actitudes y de emociones (Canals, 2008).

La importancia de la inteligencia emocional en la escuela es indudable (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), pero además una implicación positiva de toda la comunidad educativa en la formación de los adolescentes reforzará su inteligencia emocional (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003), y concretamente favorecerá: los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, el aumento del rendimiento académico y la evitación de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Consideramos que las opiniones de profesores y padres sobre las funciones educativas que se asignen a unos y otros, la atribución de responsabilidades, y el concepto de escuela están en la base de la colaboración familia-instituto, tan beneficiosa para el desarrollo emocional.

### **Objetivos**

El núcleo central del presente estudio es, analizar cómo la implicación de los padres en los institutos donde estudian sus hijos e hijas favorece el desarrollo de algunos elementos relacionados con la inteligencia emocional. De esta manera, se podrán proporcionar orientaciones para mejorar la corresponsabilidad entre familias e institutos, que como vimos, es un elemento positivo y esencial para el buen desarrollo académico y emocional de los hijos, pero que también afecta a padres y a profesores y, por descontado, a la comunidad en que se ubica el centro educativo.

### **Método**

#### *Población y muestra*

La muestra está constituida por 21 expertos conocedores de la vida del instituto y de la participación de las familias (entendemos por expertos, padres, madres o tutores que han asumido responsabilidades de participación en un instituto público).

#### *Instrumentos*

El instrumento utilizado para la investigación fue elaborado expresamente para ésta y se concretó en una entrevista semiestructurada a cargos de gestión del AMPA.

Las diferentes respuestas a las preguntas iniciales realizadas se han ido agrupando siguiendo criterios comunes en categorías. El listado de categorías provisional se sometió a una validación inter-jueces. La categorización obtenida se indica en la Tabla I. Después y, dentro de cada categoría, se han creado las diferentes subcategorías según las respuestas obtenidas, teniendo en cuenta la naturaleza de éstas y los objetivos de la investigación.

### **Resultados y discusión**

En este apartado recogemos, de manera resumida, algunas de las opiniones de los responsables del AMPA, a través de las entrevistas, con respecto a las categorías indicadas en la tabla I.

TABLA I. Categorías y subcategorías de la entrevista

Categorías	Subcategorías
1. Nivel de implicación de las familias	1.1. Implicación en órganos de participación y/o actividades 1.2. Implicación en la educación del hijo o hija en el IES
2. Atribución de responsabilidades respecto a las causas de la baja participación	2.1 Causas atribuibles a los alumnos 2.2 Causas atribuibles a las familias 2.3 Causas atribuibles a la dinámica del instituto 2.4 Causas atribuibles a la percepción social 2.5 Causas atribuibles a deficiencias en la comunicación 2.6 Causas atribuibles a las instituciones
3. Razones que fundamentan la importancia de la participación	3.1 Razones que se centran en el conocimiento del sistema educativo público y en la calidad de este sistema 3.2 Razones que se fundamentan en el compromiso, la solidaridad y la corresponsabilidad entre las familias 3.3 Razones que se sostienen en el compromiso de mejorar la educación de los hijos, incluyendo aspectos emocionales y la relación entre padres e hijos 3.4 Razones que aluden a la satisfacción personal de quien participa en un colectivo para promover su mejora
4. Propuestas para mejorar la participación	4.1 Propuestas basadas en la mejora de la comunicación IES – AMPA – familias 4.2 Propuestas centradas en favorecer la integración de las familias en el núcleo social donde viven 4.3 Propuestas fundamentadas en la confianza mutua entre IES y familias 4.4 Propuestas centradas en la apertura del IES a su entorno social y en la construcción de redes de colaboración

### *Categoría 1: “Nivel de participación”*

#### *Subcategoría 1.1: “Implicación en órganos de participación y/o actividades”*

El nivel de participación en la mayoría de IES es valorado como bajo. La asistencia no suele superar el 10%. Es habitual, según las informaciones aportadas, que se tengan que suspender actividades por falta de asistentes o que muchas de las actividades que se llevan a cabo se dejen de hacer por falta de continuidad.

#### *Subcategoría 1.2: “Implicación en la educación del hijo o hija en el IES”*

En las reuniones propuestas por los tutores, el nivel de asistencia puede llegar al 50%. Sin embargo, afirman que es el único contacto que las familias tienen con el IES e incluso hay familias que no conocen al tutor de su hijo.

### *Categoría 2: “Atribución de responsabilidades respecto a las causas de la baja participación”*

#### *Subcategoría 2.1: “Causas atribuibles a los alumnos”*

La mayoría de personas entrevistadas coinciden en el hecho que la edad de los alumnos es un elemento importante en la participación de los padres. Las experiencias de algunos padres describen un cambio súbito de actitud del hijo respecto a su presencia en el centro cuando pasan de primaria a secundaria. Sin embargo, afirman que sus hijos están contentos con su participación y valoran positivamente que se preocupen por sus estudios.

#### *Subcategoría 2.2: “Causas atribuibles a las familias”*

Las razones se pueden englobar en tres:

- La falta de tiempo de las familias y las dificultades para conciliar la vida familiar y laboral.

- La delegación de responsabilidad de la labor educativa a las instituciones.
- Los cambios sociales.

**Subcategoría 2.3: “Causas atribuibles a la dinámica del IES”**

A la llegada al instituto el alumno hace todas las actividades extraescolares solo y los padres indican que, por este motivo, hay un cierto distanciamiento entre ellos y el entorno social de sus hijos. Con frecuencia, no conocen a los compañeros de clase de sus hijos ni a sus familias. La percepción general es que la figura del profesor de secundaria es más distante e inaccesible que la del maestro de primaria. Los adolescentes tienen un número mayor de personas que intervienen en su proceso educativo i para los padres es más difícil tener clara la figura del referente.

Los entrevistados coinciden en el hecho de que los equipos directivos y el profesorado no hacen esfuerzos para mejorar la participación de los padres en el instituto.

**Subcategoría 2.4: “Causas atribuibles a la percepción social”**

Muchos padres creen que en el instituto el hijo no necesita su presencia. Atribuyen las reuniones con el tutor a una dificultad, ya que normalmente sólo se les requiere cuando el progreso académico o la actitud del hijo no es la adecuada. Por otro lado, hay algunas contradicciones, porque algunos padres afirman que el hijo ya es mayor y otros piensan que es precisamente en este momento de cambio de etapa educativa y de centro cuando se tiene que estar más pendiente.

**Subcategoría 2.5: “Causas atribuibles a deficiencias en la comunicación”**

Cuando se pregunta a las familias sobre la comunicación, éstas explican que los canales utilizados en primaria no son los más adecuados para secundaria. El hecho de que los padres no vayan al instituto comporta que el único puente de comunicación sea el alumno y éste, con frecuencia, olvida dar las informaciones a los padres. Por este motivo, algunos IES han comenzado a utilizar el correo electrónico o la página web.

**Subcategoría 2.6: “Causas atribuibles a las instituciones”**

La mayoría de personas entrevistadas consideran que reciben poco soporte de las administraciones

públicas. Si hay alguno es económico, pero expresan no hacen lo suficiente para concienciar a los padres de la importancia de la participación para el proceso educativo de sus hijos.

**Categoría 3: “Importancia de la participación” (Razones que la fundamentan)**

**Subcategoría 3.1: “Razones que se centran en el conocimiento del sistema educativo público y en la calidad de este sistema”**

Un número elevado de entrevistados afirman que el hecho de participar les ha permitido conocer más de cerca el funcionamiento del IES y la dinámica que se establece. Consideran que su participación puede ayudar a mejorar la calidad del sistema educativo público en el cual creen y defienden. Por otro lado, afirman que es necesario poder dar su opinión y tomar decisiones conjuntamente con el Equipo Directivo y que, por tanto, es necesario hacer uso de los órganos reglados de participación.

**Subcategoría 3.2: “Razones que se fundamentan en el compromiso, la solidaridad y la corresponsabilidad entre las familias”**

Las personas entrevistadas explican que su motivación inicial se basa en la solidaridad hacia los otros padres, pero a medida que se van implicando van descubriendo otras motivaciones y su grado de compromiso aumenta cuando toman conciencia de la necesidad de participar.

**Subcategoría 3.3: “Razones que se sostienen en el compromiso de mejorar la educación de los hijos, incluyendo aspectos emocionales y la relación entre padres e hijos”**

Todos los padres entrevistados coinciden en afirmar que participar en el IES les hace conocer mejor el centro, tener más información sobre el progreso académico y emocional de su hijo y sobre su relación con sus compañeros. Se sienten más próximos a la vida escolar de su hijo en una etapa en la que es difícil tener información del propio implicado. Piensan que para el hijo es importante ver que sus padres se preocupan por su educación y bienestar en todos los ámbitos.

**Subcategoría 3.4: “Razones que aluden a la satisfacción personal de quien participa en un colectivo para promover su mejora”**

Para los padres es importante pensar que sus aportaciones son necesarias y que hacen posible la mejora. Una vez familiarizados con el resto de miembros de la junta se muestran satisfechos de su colaboración y tienen ganas de seguir impulsando nuevos proyectos.

#### **Categoría 4: “Propuestas para mejorar la participación”**

##### **Subcategoría 4.1: “Propuestas basadas en la mejora de la comunicación IES – AMPA – familias”**

De las propuestas enumeradas destacaríamos:

La necesidad de que todas las AMPA dispusieran de un espacio y de recursos para poder ofrecer una atención directa a las familias para que éstas tengan un punto de referencia.

El reajuste de los horarios de los tutores y más flexibilidad a la hora de atender a las familias.

##### **Subcategoría 4.2: “Propuestas centradas en favorecer la integración de las familias en el núcleo social donde viven”**

Es importante que las familias sean conscientes de los beneficios que aporta la participación, y que cada persona se sienta útil y la manera de hacerlo es asignarle una labor concreta de acuerdo con su disponibilidad y capacidades.

##### **Subcategoría 4.3: “Propuestas fundamentadas en la confianza mutua entre IES y familias”**

Hacer un trabajo conjunto entre padres e instituto basado en la confianza mutua y la necesidad de trabajar conjuntamente.

##### **Subcategoría 4.4: “Propuestas centradas en la apertura del IES a su entorno social y en la construcción de redes de colaboración”**

La idea de que el IES ha de ser un espacio abierto a la comunidad empieza a tomar fuerza. Algunas de las iniciativas consisten en organizar actividades conjuntas con otros centros o instituciones de la población, abrir el IES al barrio, etc.

#### **Conclusiones**

Es necesario un esfuerzo significativo por parte de toda la comunidad educativa, pero ha de ser la escuela la que ha de tener la iniciativa de fomentar la implicación de las familias y la participación de los estudiantes en el instituto, contribuyendo así a un

cambio profundo en la atribución de responsabilidades en la educación formal de los adolescentes que tendrá una repercusión positiva en la autoestima y la autonomía de éstos.

#### **Referencias**

- Canals, Q. (2008). *Escola.alumne-família: una relació en crisi?* Barcelona: ICE de la UAB. Recuperat el 28 d'abril de 2008, a: <http://www.xtec.cat/ilopez15/materialstutoria/escolaalumnefamilia.pdf>.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Corno, L. y Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43 (3), 227-233.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Linares y Peregrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. y otros. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- González-Pineda, J.A. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence

- on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146.
- Symeou, L. (2006). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Soler Prats, J. M. (2004). Intervenció psicopedagògica en les relacions família-escola. *Àmbits de Psicopedagogia*, 10, 19-24.
- Vila Mendiburu, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona: Horsori.

## La inteligencia emocional en la mediación

Rosa María Serna Rodríguez

*I.E.S Tomás Navarro Tomás de Albacete*

Luis Francisco Cabeza González

*Universidad de Castilla-La Mancha*

### Resumen

Esta experiencia pretende exponer de forma general el programa de formación, llevado a cabo con los Técnicos Superiores de Integración Escolar (TSIS), sobre mediación con preadolescentes con problemas de conducta y desajustes escolares en centros de actividades extraescolares como Cáritas y Cruz Roja. El TSIS actúa a la vez como mediador entre los alumnos y entre alumno/padres con la finalidad de reducir las hostilidades y establecer una comunicación eficaz. La mayoría de los padres buscan ofrecer oportunidades de enriquecimiento, suponiendo que el hecho de hacerlos más inteligentes emocional y socialmente les procure la posibilidad de tener más posibilidades de éxito escolar y social, evitando así el estrés, la impulsividad y la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Las características que debe desarrollar el mediador están relacionadas con la paciencia, la reflexión, la tolerancia; además de la empatía y el consentimiento de la expresión de emociones fuertes por parte del niño como parte importante de la mediación. La metodología empleada con los usuarios se basa principalmente en la autoevaluación conductual y emocional como paso previo a la solución de los conflictos mediante una orientación dirigida en el establecimiento de metas y la generalización de las conductas.

### Palabras clave

Hostilidad, Control Emocional, Expresión de Emociones

### Emotional Intelligence in mediation process

### Abstract

This paper aims to present in a general manner the training programme, performed by the students holding an Associates' Degree in Social Integration (TSIS), regarding mediation in pre-teens with

behavioural problems and learning imbalance at Centres with extracurricular activities such as Cáritas and Cruz Roja. The tasks carried out by these TSIS students involved acting as mediators with the pupils and also with pupils and families in order to reduce hostility and establish an effective channel of communication. The majority of parents are willing to seek opportunities for enrichment, supposing that the fact of being more emotionally and socially intelligent will allow their offspring better chances of succeeding at an educational and social level, avoiding in this fashion stress, impulsiveness and the appearance of disruptive behaviour as a consequence of emotional deficit. The characteristics a mediator needs to develop are related to patience, reflection, tolerance, empathy and also the ability to comprehend the expression of intense emotions by the children as an important part of the mediation process. The methodology used with the users is mainly based on behavioural and emotional self-evaluation as a prior step to conflict-solving through orientation aimed at setting goals and the generalization of behaviour.

### Keywords

Hostility, Emotional Control, Expression of Emotions.

El trabajo presentado en esta comunicación responde al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración social. El Técnico Superior en Integración Social (TSIS) según el Real Decreto 2061/1995 debe, entre otras competencias programar, organizar, desarrollar y evaluar las actividades de integración social para definir protocolos de atención, supervisando tareas de apoyo personal y emocional.

Pocas veces se tiene en cuenta en la integración social al colectivo de alumnado de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Puesto que la labor del TSIS no está contemplada en los centros escolares fue necesario poner en práctica la experiencia de la formación en mediación en organismos con Cáritas y Cruz Roja.

El colectivo está integrado por alumnos que están en riesgo de abandono del sistema educativo mostrando en el aula conductas disruptivas y siendo objeto de numerosos partes disciplinarios. Bajo esa fachada de "maldad" demostrada de manera bas-

tante explícita por algunos alumnos, nos encontramos con una población adolescente con baja autoestima que necesita de una orientación conductual y reconducción de sus emociones. Las manifestaciones agresivas son mecanismos de defensa y la necesidad de sentirse integrado dentro de un grupo, aunque éste sea el menos adecuado.

Podemos considerar que los adolescentes no son malos pero desarrollan conductas conflictivas. Estos conflictos les afectan emocionalmente y necesitan que los demás les comprendan y empaticen sobre cómo se sienten y cómo les afecta esa situación conflictiva, aunque no aprueben las formas de expresión.

El proceso de mediación facilita y brinda la oportunidad de expresar las emociones y decir a los demás cómo se sienten, cómo sufren, cuáles son sus dudas... Ayudar al adolescente a separar la razón del sentimiento es perfecto para proceder al cambio de cosas para que mejoren. Se necesita que liberen la pasión y las emociones no canalizadas pero que se asienten en la razón y la realidad para que no se desperdicie.

Nuestro punto de partida se centra en el modelo de comprensión global de la competencia social considerando que el funcionamiento de las personas se produce mediante cognición y sentimiento.

¿Qué objetivos tenemos que considerar con el trabajo con los adolescentes?

- Posibilitar el reconocimiento de uno mismo tanto de las emociones como sus impulsos y ser consciente de que esas conductas pueden llevarle a conductas inadecuadas (ANEXO 1)
- Desarrollar la capacidad de control de sí mismo, adecuando los sentimientos y la capacidad de recuperación. Percibir e identificar sentimientos (ANEXO 2)
- Canalizar ese control hacia metas planificadas y retroalimentación

El TSIS debe reconducir al adolescente mediante charlas y trabajo grupal. Previo al desarrollo de la intervención con los alumnos sondeamos como tiene organizados sus sentimientos y modos de actuar. Reunidos en grupo se marcan situaciones que se han resuelto con resultados negativos y/o agresivos y se estudian alternativas de actuación incompatibles con la conducta dada.

Llevada a cabo el proceso de racionalización de la conducta y la selección de la conducta adecuada se ensaya la conducta y se eliminan las situaciones estresantes que genera la nueva conducta. Esa conducta debe generalizarse para que el adolescente la identifique como suya, en otros contextos y a partir de ahí comprobar los resultados de la nueva conducta adquirida. Así bajo la ley del efecto, aquellas conductas que generan resultados positivos es posible que vuelvan a repetirse.

¿Qué se espera de la formación del TSIS para intervenir con la población adolescente?

- Ayudar a que se acepten los acuerdos estableciendo las relaciones.
- Ayudar a las partes a reconducir las hostilidades
- Minimizar la conducta antisocial con técnicas de modificación de conducta basadas en modelado y razonamiento cognitivo de los patrones conductuales
- Aumentar la capacidad de autocontrol con técnicas de control conductual.
- Favorecer la expresión de emociones positivas y negativas y reformular propuestas en términos más aceptables.
- Transmitir y contagiar la reflexión y la paciencia.

## Conclusiones

Los resultados de la experiencia tienen doble vertiente: por un lado en cuanto a la formación de los TSIS que se ve reflejada en las intervenciones con el alumnado. El criterio de evaluación de los técnicos se lleva a cabo a través de la valoración con el colectivo de trabajo, en la medida que el colectivo recupera modos correctos de conducta.

Por otro lado, estos resultados han mejorado algunas de las conductas del alumnado, sobre todo en los modos de reflexión y el control de las expresiones incorrectas. En algunos casos se pone en funcionamiento el control de la impulsividad y el manejo del estrés; aunque debemos tener en cuenta las características del colectivo y la escasa incidencia que podemos mantener en el control fuera del organismo donde trabajamos.



**Anexo 1**

**COMO SOY CON MIS AMIGOS                      COMO ME VEN LOS AMIGOS                      COMO CREO QUE ME VEN LOS AMIGOS**

---

**COMO SOY CON MI FAMILIA                      COMO ME VE MI FAMILIA                      COMO CREO QUE ME VE MI FAMILIA**

---

**COMO SOY EN EL INSTITUTO                      COMO ME VEN MIS PROFESORES                      COMO CREO QUE ME VEN LOS PROFESORES**

---

**ESTRATEGIAS DE CAMBIO**

---

**Anexo 2**

<b>Conducta</b>	<b>Componente conductual</b> Conducta	<b>Componente fisiológico</b> Qué sensaciones	<b>Componente cognitivo</b> Qué pienso	<b>Observaciones</b>

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

---

PERFILAR EL PROBLEMA

---

DELIMITAR EL PROBLEMA SIN ESTABLECER JUICIOS DE VALOR

---

DAR ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

---

SELECCIONAR ALGUNA/AS ALTERNATIVAS

---

BUSCAR CONSECUENCIAS DE ESAS ALTERNATIVAS SELECCIONADAS

---

SELECCIONAR ALTERNATIVA INCOMPATIBLE CON LA CONDUCTA NEGATIVA

---

ENSAYO DE LA CONDUCTA Y LLEVARLA A LA PRÁCTICA

---

RETROALIMENTACIÓN

---

ASPECTOS POSITIVOS DE LA NUEVA CONDUCTA

---

OBSERVACIONES

---

## Atención a la discapacidad y la inteligencia emocional. Una zona de desarrollo próximo

Rosa María Serna Rodríguez

*I.E.S Tomás Navarro Tomás de Albacete*

Luis Francisco Cabeza González

*Universidad de Castilla-La Mancha.*

### Resumen

La experiencia que vamos a presentar considera la ayuda emocional prestada por parte del SAED y de los voluntarios a los estudiantes con discapacidad de UCLM, integrada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Implica diferenciar dos niveles separados en el estado de desarrollo emocional del estudiante: el nivel de desarrollo efectivo y la zona de desarrollo próximo que les permitirá a los usuarios actuaciones en control emocional, que no conseguirán por sí solos. El voluntario, formado durante su fase de preparación en control y manejo de las emociones brinda ayuda para que las personas discapacitadas realicen su potencial. Entrenar al voluntariado en el control emocional de manera que transmita esas habilidades en el servicio de acompañamiento, sean adquiridas por el usuario y puedan generalizarse en distintas situaciones. El voluntario aprende a relacionarse eficazmente con las emociones ajenas en interacción con las propias, enseña a controlar estados emocionales adversos y desarrolla técnicas de auto-motivación en situaciones emocionales. La estrategia consiste en aprender, generalizar y enseñar mediante instrucción y modelado. La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el voluntariado es instruccional y de ensayo en situaciones reales. El voluntariado debe ser consciente de las estrategias relacionadas con la inteligencia emocional para que pueda ser transmitida mediante modelado en el servicio de acompañamiento. El proceso enseñanza-aprendizaje entre usuario/voluntario es bidireccional enriqueciéndose ambos de la interacción e incrementando también la empatía cognitiva, afectiva y psicomotriz, adoptando la perspectiva del otro desarrollando una conducta prosocial. Los resultados obtenidos se recopilan a través de encuestas elaboradas para valorar las actuaciones llevadas a cabo con los discapacitados de la UCLM donde se tienen

en cuenta preguntas referentes al control de los sentimientos y emociones por parte del servicio de voluntariado y de los discapacitados. La evaluación es de tipo cualitativo, se efectúa una comparación entre las actuaciones llevadas a cabo por ambos grupos al comienzo y al final de curso.

### Palabras clave

Zona Desarrollo Próximo, Empatía Cognitiva, Motivación, Ayuda Mutua.

### Attention to disability and Emotional Intelligence. A proximal development zone

#### Abstract

The main aim of this experience was to consider the emotional care that was provided by SAED and volunteers to the disabled students at the University of Castilla La Mancha, integrated as An Area Pending New Development. It involves differentiating between two separate levels in the development of students' emotional moods: the affectiveness development level and the area pending new development that will allow users to perform the emotional interventions that they would be unable to perform alone. Trained volunteers in emotional management offer to help so that the disabled person may develop their full potential. Emotional management training for volunteers so that they may transmit this knowledge while performing their caring tasks, passing it on to users so that it may become generalized in a variety of situations. The volunteer learns to relate effectively to other people's emotions in interaction with their own emotions, demonstrates how to control adverse emotional states and develops techniques of self-motivation in emotional situations. The educative strategy is based on learning and generalizing, as well as, instruction and modelled learning. The methodology used in the process of education-learning with the voluntary military service is instructional and tested in real situations. Volunteers need to be aware of the strategies related to emotional intelligence so that they may convey them by modelled learning in the service of support. The education-learning process between volunteers/users is a two-way enriching path mutually beneficial in terms of interaction and also of increased cognitive, affective and psychomotor empathy, that help develop pro-social behaviour. The results were ob-

tained by self-reported assessment which posed questions about volunteers and disabled participants' emotional skills and management. A comparison of the qualitative evaluation of both groups at the beginning and end of course yielded the results of this educational strategy.

### Keywords

Area Pending New Development, Cognitive Empathy, Motivation, Reciprocal Support.

### Introducción

La comunicación presentada recoge el proceso de preparación y actuación de los voluntarios inscritos en el Servicio de Atención al estudiante con Discapacidad en la Universidad de Castilla la Mancha (SAED). El voluntariado es captado según las necesidades de cada momento y existe un acercamiento al servicio porque ellos están en contacto con discapacitados, sean amigos, familiares y están sensibilizados con su problemática. Aunque su trabajo no sea remunerado se debe incidir en el mantenimiento de los niveles de motivación y en la preparación del área emocional tanto en el control de los sentimientos del propio voluntario como el control en la expresión y canalización de los sentimientos, muchas veces encontrados, en la población discapacitada.

El voluntario es formado durante su fase de preparación en control y manejo de las emociones y brinda ayuda para que las personas discapacitadas realicen su potencial.

En esta fase se entrena al voluntario en el manejo de la inteligencia emocional y habilidades sociales, a saber expresar y reconocer la información que los discapacitados transmiten tanto con su cuerpo como con sus expresiones; sin olvidar la información sobre las características de cada una de las capacidades. Información en aspectos de personalidad y actitudes de la discapacidad, y en el manejo en autonomía personal cuando la deficiencia lo requiere. (Anexo 1)

### Objetivos

Entrenar al voluntariado en el control emocional de manera que transmita esas habilidades en el servicio de acompañamiento, sean adquiridas por el usuario y puedan generalizarse en distintas situaciones. El voluntario aprende a relacionarse eficazmente con las emociones ajenas en interacción con las propias, enseña a controlar estados emocionales

adversos y desarrolla técnicas de auto-motivación en situaciones emocionales. La estrategia consiste en aprender, generalizar y enseñar mediante instrucción y modelado.

El voluntario no sólo realizará el servicio de acompañamiento del discapacitado en el entorno universitario. En algunos casos deben facilitar que el colectivo evite pensamientos distorsionados en las relaciones con iguales. El voluntario favorece el proceso de reflexión razonada de determinadas conductas y cogniciones que, en la mayoría de los casos, están alejadas de la realidad. No se crean situaciones de dependencia con respecto a la persona que brinda la ayuda sino apoyo para que le sea más fácil ese proceso de inserción social. (Anexo 2)

### Metodología

La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el voluntariado es instruccional y de ensayo en situaciones reales. El voluntariado debe ser consciente de las estrategias relacionadas con la inteligencia emocional y conocimiento de habilidades sociales para que pueda ser transmitida mediante modelado en el servicio de acompañamiento. El proceso enseñanza-aprendizaje entre usuario/voluntario es bidireccional enriqueciéndose ambos de la interacción e incrementando también la empatía cognitiva, afectiva y psicomotriz, adoptando la perspectiva del otro desarrollando una conducta prosocial.

### Resultados

Los resultados obtenidos se recopilan a través de encuestas elaboradas para valorar las actuaciones llevadas a cabo con los discapacitados de la UCLM donde se tienen en cuenta preguntas referentes al control de los sentimientos y emociones por parte del servicio de voluntariado y de los discapacitados. La evaluación es de tipo cualitativo, se efectúa una comparación entre las actuaciones llevadas a cabo por ambos grupos al comienzo y al final de curso. (Anexo 3)

### Conclusiones

Las personas reconocían (más de la mitad de los encuestados) que habían tenido conocimiento del servicio por la cercanía de la labor de los propios voluntarios. Valoraban el servicio atendiendo a la expectativa que había generado en ellos. Las mejoras son referidas a apoyos técnicos y medios (trans-

porte) nunca sobre recursos humanos en cuanto a formación y trato. La formación es efectiva.

En cuanto a la ayuda prestada por el voluntario se hace hincapié en el manejo de las emociones por parte del discapacitado y en asumir la problemática de manera que no se distorsione la realidad; en el control de las emociones y en expresar sentimientos

### Anexo 1

FASE DE PREPARACIÓN	Planificar estrategias Informar sobre la estructura organizativa Mecanismos de actuación
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Características de cada deficiencia.  
Aspectos sociológicos

#### Entrenamiento en habilidades sociales

1. Elementos no verbales
2. Elementos verbales
3. Elementos Paralingüísticos

#### Entrenamiento en el control emocional. Estrategias

1. Expresar sentimientos
2. Facilitar la escucha activa
3. Canalizar las emociones
4. Desbloquear pensamientos negativos
- 5.

### Anexo 2

Objetivos para este curso	Estrategias para conseguirlo	Limitaciones	Motivación	Resultados

### **Anexo 3. Cuestionario**

1. ¿Cuál fue el medio por el cual conoció la existencia del servicio?
  
2. ¿Qué valor le das al servicio?
  
3. ¿Está preparado el voluntario para dar la atención adecuada? Contemplan alguna mejora.  
En caso afirmativo, justifica tu respuesta
  
4. Mejoras en el servicio
  
5. En qué medida el apoyo del voluntario te ha ayudado para tu vida diaria



