

**Contrastación del modelo de
inteligencia emocional de las
cuatro ramas**

Maryurena Lorenzo Alegría

Dirigida por:

Dra. M^a de África Borges del Rosa

Dr. Miguel Ángel González Sierra

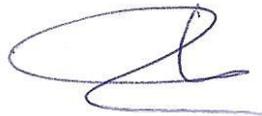
La Laguna, 2017

M^a de África Borges del Rosal, Profesora titular de Universidad en el Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, perteneciente al Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, de la Universidad de La Laguna

Hago constar

Que la Tesis Doctoral *Contrastación del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas*, presentada por D^a Maryurena Lorenzo Alegría, realizada bajo mi dirección, cumple con los requisitos de idoneidad y originalidad necesarios para su defensa.

Y para que así conste y sirva a los efectos oportunos, firmo la presente, en La Laguna, a 19 de mayo de 2017.



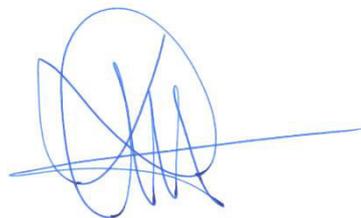
María de África Borges del Rosal

Miguel Ángel González Sierra, Catedrático de Universidad en el Área de Estadística e Investigación Operativa, perteneciente al Departamento de Matemáticas, Estadística e Investigación Operativa, de la Universidad de La Laguna.

Hago constar

Que la Tesis Doctoral *Contrastación del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas*, presentada por D^a Maryurena Lorenzo Alegría, realizada bajo mi dirección, cumple con los requisitos de idoneidad y originalidad necesarios para su defensa.

Y para que así conste y sirva a los efectos oportunos, firmo la presente, en La Laguna, a 20 de mayo de 2017.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'M' and 'A' intertwined, with a long horizontal line extending to the right.

Miguel A. Glez Sierra

A mi familia

Agradecimientos

La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la colaboración y apoyo de muchas personas, quisiera expresar mi agradecimiento a todas ellas.

Quiero agradecer a la Dra. África Borges del Rosal por su dedicación, su paciencia, su tiempo y todos sus consejos para que este proyecto saliera adelante. Ella ha sido más que mi directora de tesis, un referente. Agradezco también todas sus enseñanzas fuera del ámbito académico, que me ayudaron a crecer profesional y personalmente.

Agradezco al Dr. Miguel Ángel González Sierra, mi codirector, todos sus consejos, su buen hacer y sus explicaciones. Sin su paciencia y su sentido práctico esta tesis no hubiera salido adelante.

Me gustaría agradecer a la Dra. Norma Alicia Ruvalcaba Romero su apoyo para que este trabajo fuera posible y todas sus atenciones hacia mi persona. Gracias por hacer más interesante mi estancia y hacerme sentir una más en tu familia.

Agradezco a la Dra. Dolores Valadez Sierra toda su ayuda, brindándome todos los medios a su alcance para la realización de investigación. Gracias también por los buenos momentos que me hizo pasar durante mi estancia en La Universidad de Guadalajara.

Al Maestro Rogelio Zambrano Guzmán, gracias por su tiempo, su ayuda y sus palabras de ánimo.

Agradezco al equipo de trabajo de la Dra. Valadez, especialmente a Mónica Leyte y Elizabeth de Alba, por su ayuda en la recogida de datos y en el vaciado de los mismos.

Quiero expresar mi gratitud al los colaboradores de la Dra. Ruvalcaba por colaborar en el vaciado de datos de los entrenamientos, por acompañarme en la implementación de los mismos, por su interés en mi trabajo y hacer mi estancia mucho más amena.

Me gustaría agradecer a la Maestra María Guadalupe Covarrubias de la Torre y al equipo de CESEPCLIN su ayuda para que fuera posible realizar los entrenamientos.

Agradezco a los profesores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), de La Universidad de Guadalajara, por colaborar en este proyecto, permitiéndome realizar la recogida de datos durante sus clases. Gracias por su buena disposición y facilidades.

Gracias al profesorado de La Universidad de La Laguna por difundir la información acerca de esta investigación, por permitirme explicar el objetivo de la misma durante unos minutos de su tiempo y, en algunos casos, por cederme su hora de clase para realizar el pase de pruebas.

Gracias a la Dra. Josefina Sandoval por su incalculable apoyo durante mi estancia, por abrirme las puertas de su casa y hacerme sentir una más. Agradezco también a Claudia Maraya, Aldo Patricio y Martín, por tan buenos momentos, por todos sus cuidados. Gracias por dejarme entrar en sus vidas y por todo el calor.

Gracias a Sofía, Emilio y al Dr. Jesús Quintana por hacerme un huequito en su familia, por su tiempo, su entusiasmo y por tantos momentos que no olvidaré.

Me gustaría agradecer especialmente a todos los participantes de esta investigación, a los alumnos del primer estudio y a los padres y profesores del segundo estudio. Gracias por su tiempo, por colaborar desinteresadamente y por todas sus enseñanzas. Pues si alguien ha aprendido con esta experiencia, y gracias a ustedes, he sido yo.

Quiero agradecer también a la Dra. Elena Rodríguez Navieras por contagiarme su interés por la investigación, por creer y confiar en mi , por animarme y apoyarme.

Agradezco a la Dra. Matilde Candelaria Díaz Hernández todos los consejos para que pudiera aprovechar mi estancia, su orientación y apoyo.

Gracias a mis compañeras de doctorado por su colaboración, por los buenos momentos y por compartir conmigo su visión sobre la inteligencia emocional.

Agradezco al Dr. Armando González-Posada todos sus consejos, su tiempo y sugerencias en la revisión de los informes del alumnado. Gracias por todas sus enseñanzas y atenciones.

A los participantes del programa Tagoror debo agradecerles el interés por la inteligencia emocional y sus aportaciones. Por ellos y gracias a ellos se inició este trabajo.

Quiero agradecer a mis amigos por comprenderme y apoyarme, por estar para mi y ayudarme. Todos ustedes, de una u otra forma, consiguieron que este proyecto viera la luz.

Gracias a mi familia por acompañarme siempre, en mis estancias y mis ausencias. Gracias por alzarme, por creer en mi, por respetar mis tiempos y mis decisiones, y por hacerme sentir que pase lo que pase mi refugio son ustedes. A mis abuelos, tíos y primos gracias por estar ahí, por reconfortarme y enseñarme tanto. A mis suegros y mi cuñada, gracias por escucharme, animarme y aconsejarme.

A mis padres, mis cimientos, mi estructura, mi todo. Gracias por todos los esfuerzos para que yo llegara hasta aquí, por tantos sacrificios y por todas sus lecciones. Gracias por apoyarme y hacer mejores mis días.

A mi marido y mi compañero, gracias por remar conmigo, por acompañarme en este proceso. Gracias por toda la ayuda y apoyo, por tantas horas de dedicación, por equilibrarme cada día. Gracias por siempre sumar, por hacerme crecer, por ayudarme a construir.

Índice

	Páginas
Introducción	1
Marco teórico	5
1.Capítulo 1: Inteligencia y emoción	7
1.1 Inteligencia	7
1.2 Emociones	15
1.2.1 Teorías precientíficas de la emoción	17
1.2.2 Teorías científicas de la emoción	18
1.3 Relación emoción – cognición	29
2. Capítulo 2: Inteligencia emocional	33
2.1 Evolución del constructo	33
2.2. Modelos de inteligencia emocional	37
2.2.1. Clasificación de los modelos de inteligencia emocional	38
2.2.2. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)	39
2.2.3. Modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)	40
2.2.4. Modelo de Bar – On (1997)	42
2.2.5. Modelo de Cooper y Sawaf (1997)	45
2.2.6. Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998)	45
2.3. La medida de la inteligencia emocional	48
2.4. Instrumentos	49
2.4.1. Medidas de autoinforme básicas	49
2.4.2. Medidas de autoinforme extensivas	51
2.4.3. Medidas de ejecución	53

2.4.4. Ventajas y limitaciones de las medidas de inteligencia emocional	57
2.5. Conclusiones	58
3. Capítulo 3: Relación entre inteligencia emocional y otros constructos	61
3.1. Relación con otros constructos	61
3.1.1. Inteligencia	62
3.1.2. Personalidad	65
3.1.3. Relaciones interpersonales	72
3.1.4. Psicología de las organizaciones	75
3.1.5. Rendimiento académico	76
3.1.6. Salud	78
3.1.6.1. Salud física	79
3.1.6.2. Salud mental	79
3.1.6.3. Satisfacción con la vida	80
3.1.6.4. Conductas de riesgo	81
3.2. Conclusiones	83
4. Capítulo 4: Mejora de la inteligencia emocional, entrenamientos	85
4.1. ¿Es la inteligencia emocional susceptible de mejora?	85
4.2. Educación emocional	86
4.3. ¿Son necesarios los programas de educación emocional?	87
4.4. Entrenamientos basados en modelos de inteligencia emocional	90
4.4.1. Programas de intervención basados en el modelo de Goleman	90
4.4.2. Programas de intervención basados en el modelo de Bar-On	92
4.4.3. Programas de intervención basados en el modelo de Mayer y Salovey	94
4.4.4. Entrenamientos no adscritos a ningún modelo	97

4.4.4.1. Programas con menores	97
4.4.4.2. Programas con jóvenes	100
4.4.4.3. Programas con adultos	103
4.4.4.4. Programas con diferentes agentes educativos	106
4.5. Conclusiones	110
5. Capítulo 5: Recapitulación	113
Marco empírico	118
Estudio I	119
6. Capítulo 6: Objetivos e hipótesis del estudio I	121
6.1. Objetivos	121
6.2. Hipótesis	121
7. Capítulo 7: Método del estudio I	123
7.1. Metodología y diseño	123
7.2. Participantes	123
7.3. Instrumentos	125
7.4. Procedimiento	132
7.5. Análisis de datos	133
8. Capítulo 8: Resultados estudio empírico I	135
8.1. Pruebas de t	135
8.2. Ecuaciones estructurales	140
8.2.1. Modelo inicial	141
8.2.2. Modelos cognitivos	141
8.2.3. Modelos socioafectivos	144
9. Capítulo 9: Discusión estudio I	149

9.1. Aportaciones del estudio	155
9.2. Limitaciones	159
Estudio II	161
10. Capítulo 10: Objetivos e hipótesis del estudio II	163
10.1. Objetivos	163
10.2. Hipótesis	163
11. Capítulo 11: Método del estudio empírico II	165
11.1. Metodología y diseño	165
11.2 Participantes	165
11.3 Instrumentos	165
11.4. Procedimiento	171
11.5. Análisis de datos	176
12. Capítulo 12: Resultados estudio empírico II	177
12.1. Análisis con la muestra mexicana	177
12.1.1. TMMS-24	177
12.1.2. MSCEIT	179
12.1.3. I-CE	182
12.2. Análisis con la muestra española	189
12.2.1. TMMS-24	189
12.2.2. MSCEIT	190
12.2.3. I-CE	194
13. Capítulo 13: Discusión estudio II	203
13.1. Aportaciones del estudio	207
13.2. Limitaciones	211

14. Capítulo 14: Discusión general	213
14.1. Aportaciones de la investigación	213
15. Capítulo 15: Conclusiones	221
Referencias	223
Anexos	244

Índice de tablas

	Páginas
1.1. Resumen de las aportaciones de los diferentes autores	16
1.2. Resumen de las aportaciones de los diferentes autores estudiados	24
2.1. Definiciones de inteligencia emocional por orden cronológico	36
2.2. Modelo de inteligencia emocional	47
2.3. Medidas de autoinforme básicas	51
2.4. Medidas de autoinforme extensivas	54
2.5. Medidas de ejecución	56
3.1. Relación entre los instrumentos de inteligencia emocional y de cognitiva	64
6.1. Participantes por carrera y sexo en la ULL	124
6.2. Participantes por carrera y sexo en la UDG	124
8.1. Diferencia de medias en satisfacción con la vida en función de la universidad de pertenencia	135
8.2. Diferencia de medias en apoyo social percibido en función de la universidad de pertenencia	136
8.3. Diferencia de medias en conductas de riesgo en función de la universidad de pertenencia	137
8.4. Diferencia de medias en inteligencia en función de la universidad de pertenencia	138
8.5. Diferencia de medias en Inteligencia emocional percibida en función de la universidad de pertenencia	139
8.6. Diferencia de medias en inteligencia emocional en función de la universidad de pertenencia	139

8.7. Parámetros del modelo cognitivo III	144
8.8. Parámetros de los modelos ensayados en la ULL	146
8.9. Parámetros de los modelos ensayados en la UDG	149
11.1 Intercorrelaciones entre las tareas del MSCEIT	167
11. 2. Entrenamiento basado en el modelo de Las Cuatro Ramas	171
11.3. Contenido del entrenamiento basado en el modelo de Bar-On	174
12.1 Datos descriptivos TMMS-24 para la muestra de México	178
12.2 ANOVA TMMS-24 para la muestra de México	178
12.3 Datos descriptivos MSCEIT para la muestra de México	179
12.4 ANOVA puntuaciones globales del MSCEIT para la Muestra de México	180
12.5 ANOVA puntuaciones de tareas MSCEIT para la Muestra de México	181
12.6 Datos descriptivos I-CE para la muestra de México	182
12.7 ANOVA I-CE para la Muestra de México	184
12.8 Datos descriptivos TMMS-24 para la muestra española	189
12.9 ANOVA TMMS-24 para la muestra de España.	190
12.10 Datos descriptivos MSCEIT muestra española	191
12.11 ANOVA puntuaciones globales del MSCEIT para la muestra española	192
12.12 ANOVA tareas del MSCEIT para muestra española	192
12.13 Datos descriptivos I-CE muestra española	194
12.13 ANOVA I-CE muestra española	196
12.15 Síntesis de los resultados significativos obtenidos en el ANOVA	201

Índice de figuras

	Páginas
8.1. Modelo hipotético	141
8.2. Modelo cognitivo inicial	142
8.3. Modelo cognitivo II.	142
8.4. Modelo cognitivo III ULL	143
8.5. Modelo cognitivo III UDG	143
8.6. Modelo socioafectivo inicial	145
8.7. Modelo socioafectivo final (ULL)	146
8.8. Modelo socioafectivo final (UDG)	148

Índice de Anexos

	Páginas
I: Cuadernillo de cuestionarios	245
II: Modelos de ecuaciones estructurales ensayados	250
III: Entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas	255
IV: Entrenamiento basado en el modelo de Bar-On	289

Introducción

La inteligencia emocional, desde el modelo de las cuatro ramas, ha pretendido unir dos conceptos antagónicos, la razón y la emoción; de ahí el origen de su relevancia. Aunque es un constructo relativamente reciente, acuñado en los años 90, ha sido objeto de numerosas críticas y eje central en múltiples investigaciones. A lo largo de estas casi tres décadas se ha abordado su relación con otras variables y se le ha atribuido una importancia que, en ocasiones, no se ha demostrado. Así, se ha defendido, por ejemplo, que la inteligencia emocional estaba a la base del rendimiento académico, del éxito laboral o social, de la salud mental, etc.

Considerar que la inteligencia emocional juega un papel tan importante en el desarrollo integral de las personas y en su desempeño en diferentes contextos ha tenido implicaciones que merecen ser mencionadas, como el desarrollo de programas de inteligencia emocional para prevenir o reducir problemas conductuales, académicos, sociales o de salud y la implementación de los mismos en diferentes ámbitos. En Canarias, por ejemplo, se ha incluido en el currículo una asignatura denominada “Educación Emocional y para la Creatividad” que pretende promover el desarrollo emocional y creativo del alumnado. Por todo lo anterior, es imprescindible realizar investigaciones que contrasten dicho constructo.

De todos los modelos existentes de inteligencia emocional, el de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997) es el que cuenta con mayor apoyo empírico y el de mayor repercusión (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), por lo que en la presente investigación se pondrá a prueba, a través de dos estudios: en el primero, se analizarán los componentes de la inteligencia emocional y su relación con otras variables que aparecen en la literatura relacionadas con la inteligencia emocional, utilizando dos instrumentos de medida, un autoinforme y un test de habilidad, para comprobar si los resultados son equivalentes con los

dos instrumentos, ambos creados desde la perspectiva de este modelo. Estas relaciones se comprobarán mediante una validación cruzada en dos muestras de estudiantes, de La Universidad de La Laguna y de La Universidad de Guadalajara. En el segundo estudio, y dado que los autores defienden que la inteligencia emocional puede ser entrenable, si es cierto que el modelo funciona como dice hacerlo, producirá mejoras en dicho constructo. Para comprobarlo, se realizará un entrenamiento bajo dos modelos, uno basado en el de Bar-On y otro en el de Mayer y Salovey, con el fin de verificar si la inteligencia emocional se incrementa, así como en qué habilidades específicas lo hace, presuponiendo, también, que los logros serán más evidentes cuando se mida inteligencia emocional con el instrumento o instrumentos diseñados en función del modelo teórico concreto. Este estudio se realizará con dos muestras, una con padres de niños que acuden a una clínica de salud mental de México y la otra con profesorado de Tenerife (España).

La presente investigación se distribuye en 15 capítulos. A continuación se describe brevemente de que trata cada uno de ellos:

En el primer capítulo se abordan los dos constructos que dan origen a la inteligencia emocional y la cercanía entre ambos, haciendo un breve recorrido histórico de los mismos. En el segundo se desgrana la inteligencia emocional, exponiendo las definiciones, modelos e instrumentos más conocidos. En el tercero se analiza la relación de la inteligencia emocional con otras variables ya conocidas. En el cuatro se detallan los principales programas de inteligencia emocional existentes y, de conocerse, los resultados obtenidos tras implementarlos. En el capítulo cinco se realiza una recapitulación de la parte teórica de este trabajo. Los capítulos seis, siete, ocho y nueve se dedican a la exposición de los objetivos, las hipótesis, el método, los resultados y la discusión del primer estudio y de los capítulos diez a trece los mismos apartados, pero correspondientes al segundo estudio. En el capítulo catorce

se realiza una discusión general, aunando los resultados de los dos estudios, y en el quince se exponen las conclusiones de este trabajo.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Inteligencia y emoción

Comprender la inteligencia emocional implica acudir a sus antecedentes, a los constructos de los que deriva: *inteligencia* y *emoción*. Por esta razón, en el presente capítulo se esbozará, de modo general, en qué consiste cada uno de ellos. En primer lugar, se hace mención al desarrollo histórico de la inteligencia, observando cómo ha evolucionado el constructo—desde los filósofos griegos hasta la actualidad. En segundo lugar, se expone una breve revisión del desarrollo teórico de la emoción, desde las teorías precientíficas hasta los estudios más recientes. En tercer lugar, se abordará la relación entre la cognición y la emoción, con el fin de plasmar los hallazgos más recientes en torno a los precursores de la inteligencia emocional.

1.1. Inteligencia

A lo largo de la historia, la inteligencia ha sido un concepto ampliamente estudiado desde diferentes disciplinas; se interesaron por ella, primero, filósofos y pensadores y, posteriormente, los primeros psicólogos científicos. En este apartado se hará un breve recorrido histórico que permita entender la evolución del concepto inteligencia, desde los pensadores griegos hasta las aportaciones más recientes.

A pesar de que los principales estudios sobre la inteligencia datan del siglo XIX, puede ser útil aludir a los precursores de estos trabajos (Pomar, 2003). Los primeros pensadores griegos observaron que había diferencias en los individuos en la realización de las tareas de su vida cotidiana.

Platón (Sternberg, 1990) consideró la inteligencia como la capacidad para aprender y planteó una analogía entre la inteligencia y un bloque de cera, que podría ser de diferente tamaño para cada individuo y tener diferentes grados de pureza, dureza y humedad. Sócrates,

por su parte, afirmaba que si esa cera era pura, clara y suficientemente profunda, al individuo le sería fácil aprender, retener y tendría pensamientos verdaderos, mientras que, si era impura, tendría defectos en el intelecto. Aristóteles (Sternberg R. J., 1990) consideró éste la parte racional del alma humana, pues tiene la capacidad de obtener el conocimiento de los universales abstractos, en oposición al conocimiento que se obtiene a través de la percepción.

Cicerón (Yela, 1987) introdujo el término *inteligencia*, de inter (entre)-legere (elegir), para traducir al latín los términos griegos de *nous* y *logos* y así designar la capacidad de entender y comprender.

En la Edad Media se da más importancia a Dios, dejando de lado al individuo. Santo Tomás de Aquino planteó que la razón nos permite conocer al mundo y no a Dios y que todo lo que podamos conocer debe pasar por los sentidos. El intelecto abstrae el objeto de las sensaciones y hace inteligible esas formas (Marrero y Carballeira, 2004)

Hobbes (Sternberg R. J., 1990) consideró que las personas inteligentes son las que pueden ver semejanzas en cosas que otros no pueden observar. Creía que las diferencias de ingenios se deben a las pasiones (motivaciones) y la diferencia de pasiones a la constitución del cuerpo y la educación

La frenología, que se inició a finales del siglo XVIII, aportó luz al estudio científico de la inteligencia y se asumió que las capacidades mentales estaban relacionadas con ciertas partes identificables del cerebro (Andrés-Pueyo, 1996).

A principios del siglo XX, Galton (Molero, Saiz y Esteban, 1998) dio inicio al estudio científico de la inteligencia, siendo de los primeros investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Pudo demostrar que las personas se diferenciaban unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba

diferencias en su capacidad mental. Su principal meta era poder demostrar que estas capacidades son innatas.

Thorndike (1920, citado en Molero, et al., 1998) publicó el artículo “La inteligencia y sus usos”, donde introduce el componente social en la definición de la inteligencia, señalando que existen tres tipos: *la abstracta, la mecánica y la social*. *La inteligencia abstracta* sería aquella habilidad para manejar ideas y símbolos, como las palabras, los números, las fórmulas, las leyes, etc. *La inteligencia mecánica* sería la habilidad para manejar objetos y utensilios, mientras que *la inteligencia social* consistiría en la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres, de actuar sabiamente en las relaciones humanas.

En 1921 se convocó un simposio para tratar de dar significado al término inteligencia, donde catorce expertos opinaron, pero ninguna de las definiciones convenció a la totalidad de los investigadores (Sternberg y Powell, 1989, citado en Molero, et al., 1998). Sesenta años después de ese encuentro, Sternberg pidió a los expertos en el tema que respondieran a la misma pregunta, pero el resultado no fue el deseado. Eysenck, por ejemplo, respondió con un trabajo que denominó “¿Existe la inteligencia?” (Sternberg y Detterman, 1988, citado en Molero, et al., 1998).

Spearman (1927, citado en Jensen, 1998) propuso, para la explicación del *factor g*, el principio de energía mental, postulando que esta energía difiere cuantitativamente entre los individuos y vendría determinada genéticamente.

Desde las teorías de la Gestalt se contribuyó a la ampliación de perspectiva de la inteligencia, introduciendo el concepto de *discernimiento* (Köhler, 1927, citado en Molero, et al., 1998) que estaría relacionado con la inteligencia (Sternberg y Powell, 1989 citado en Molero, et al., 1998).

Vernon (1933, citado en López, 2007) consideró la inteligencia social como la habilidad para llevarse bien con las personas, conocer los asuntos sociales, ser susceptible a estímulos que proceden de otros miembros pertenecientes a un grupo, y la percepción (el insight) de los estados de ánimo temporales y de los rasgos de personalidad de personas desconocidas.

Thurstone (1938, citado en Molero, et al., 1998) planteó que el factor general era solo una de las posibles agrupaciones de los datos a través de análisis factorial y extrajo siete factores que consideró capacidades mentales de igual importancia

Wechsler (1939, citado en Butcher, 1974) diseñó la escala Wechsler-Bellevue, que evalúa procesos intelectuales, consta de dos clases de test: verbales y de ejecución. Posteriormente, hizo modificaciones y adaptaciones que dieron lugar a las, tan conocidas y ampliamente utilizadas hoy en día, escalas de Wechsler.

Dentro de la psicología cognitiva, a partir de los años cincuenta, emergen diversas propuestas: el *estructuralismo*, encabezado por Piaget y su *teoría del desarrollo cognitivo* (1970, citado en Pérez, 2008), que se preocupa más de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos (como los órdenes invariantes de adquisición). El *procesamiento de la información* aporta una idea nueva en la que sienta sus bases: el hombre es un manipulador de símbolos. Dentro de este enfoque ha destacado la *inteligencia artificial*, que ha dado lugar a que algunos investigadores tomen el modelo computacional para intentar explicar los procesos cognitivos en las personas (Molero, et al., 1998).

Guilford (1967, citado en Peña del Agua, 2005) formuló el *Modelo de la Estructura del Intelecto*, un modelo complejo y tridimensional, planteando la existencia de otras aptitudes como la creatividad, el pensamiento divergente o la inteligencia social (López, 2007).

La ausencia de conclusiones bien fundamentadas y generalizables sobre la inteligencia, llevó a la investigación de nuevos modelos explicativos que facilitaran el abordaje de la complejidad del fenómeno (Peña del Agua, 2005). Los avances más recientes en el campo de la inteligencia incluyen la parte afectiva y emotiva de las personas en su concepción, intentando describir cómo se unen la emoción y la razón. El contacto básico de las personas con la realidad es sentimental y práctico pues “las cosas son lo que son para mi” (Marina, 1993, citado en Molero, et al., 1998, p. 23).

Gardner (1983) planteó una serie de criterios para identificar las inteligencias: 1) *La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en caso de lesiones cerebrales*, es decir, que si tras una lesión en la que se dañen determinadas facultades, una determinada sigue intacta, apunta a que esa facultad sea una inteligencia. 2) *Que tenga una historia evolutiva plausible*. 3) *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central*. 4) *La posibilidad de codificación en un sistema de símbolos*. 5) *Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un estado final*, es decir, las personas que se quieren dedicar a las matemáticas, por ejemplo, deben desarrollar su capacidad lógico matemática de una manera concreta. 6) *La existencia de prodigios y otras personas excepcionales*. 7) *Contar con el respaldo de la psicología experimental*. 8) *Contar con el respaldo de los datos psicométricos*. El hecho de que estos criterios se basen en diversas disciplinas hace que no se ajusten a los intereses y experiencias de muchos críticos (Gardner, 2001). Además, Gardner (1983) defendió la flexibilidad y plasticidad de las capacidades humanas y sus consecuentes efectos de especialización y multiplicidad, proponiendo la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* y, más tarde, nueve tipos de inteligencia. En *Frames of Mind* (Gardner, 1983) propuso la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano: 1) *La inteligencia lingüística*, que supone una

sensibilidad especial para el lenguaje hablado y escrito; es la capacidad para aprender idiomas y hacer uso del lenguaje para conseguir objetivos. 2) La *lógico-matemática*, que supone la capacidad de analizar problemas de manera lógica, de realizar operaciones matemáticas y realizar investigaciones de manera científica. 3) La *inteligencia musical*, que supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. 4) La *inteligencia corporal-cinestésica*, que supone la capacidad de emplear el propio cuerpo para resolver problemas o crear productos. 5) La *inteligencia espacial*, que supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios. 6) La *inteligencia interpersonal*, que supone la capacidad de la persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos y poder trabajar eficazmente con otras personas. 7) La *inteligencia intrapersonal*, que supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de emplear esa información eficazmente en la regulación de la propia vida. Gardner (2001) ha destacado que la lista de inteligencias es provisional, así como que todas ellas tienen sus propias subinteligencias y que su relación con las demás requiere de un estudio más detallado.

Eysenck (1985, citado en Andrés-Pueyo, 1996) planteó la existencia de una inteligencia natural, una inteligencia psicométrica y una inteligencia social, afirmando que los test de cociente intelectual (CI) sólo apresan una parte de la Inteligencia, por lo que la Inteligencia social es más amplia, compleja y difícil de apresar.

Sternberg (1985, citado en Carbajo, 2011) expuso su teoría triárquica de la inteligencia, estableciendo que en los seres humanos existe una interacción entre tres tipos de subteorías: la componencial, la experiencial y la contextual, que al interactuar determinan la conducta inteligente.

Carroll (1993, citado en Peña del Agua, 2005) planteó su modelo representando la estructura de la inteligencia como una pirámide. Las habilidades se sitúan en el segundo

estrato, de izquierda a derecha, en función de la relación con el factor “g”, que ocupa el vértice superior de la pirámide.

Marina (1993, citado en Molero, et al., 1998) trató de simplificar las definiciones de la inteligencia, clasificándolas en dos grandes grupos: el de los investigadores, que la consideran un proceso computacional y el de los investigadores, que consideran a la inteligencia como una actividad dirigida a un fin. En su opinión, lo que caracteriza a la inteligencia humana es el modo cómo utiliza el conjunto de operaciones mentales. Desde su punto de vista, la inteligencia humana no existe como capacidad independiente. Sería más apropiado utilizar el concepto inteligencia como un adjetivo, por lo que, no hay inteligencia, pero si un hacer cosas de forma inteligente: un mirar inteligente, un recordar inteligente, etc. (Molero, et al., 1998).

En 1994 se publicó el libro *The Bell Curve* (Hernstein y Murray, 1994), provocando un gran revuelo en el mundo editorial. Sus autores no solo discutieron sobre la medición de la inteligencia, sino que afirmaron que diferentes males de nuestra sociedad se deben a las conductas y capacidades de personas con una inteligencia relativamente baja. Los autores presentaron pruebas de que las personas con una baja inteligencia tienen más probabilidades de depender de la seguridad social, delinquir, proceder de una familia desintegrada, abandonar los estudios y presentar formas de patología social. Además, mostraron que el cociente intelectual de las personas de raza blanca era más alto que el de las de raza negra y, aunque no se posicionaron, presentaron de forma evidente que esas diferencias eran difíciles de cambiar y que probablemente se debían a factores genéticos. Gardner (2001) afirma que, en su opinión, el revuelo alrededor de la publicación no se debe sólo a la gran estrategia del editor, al mantenerlo apartado de los especialistas hasta que llegara a las manos de quienes lo pudieran promocionar, si no que, además, aproximadamente cada veinticinco años surge la necesidad de reafirmar la explicación hereditaria de la inteligencia. Para apoyar su punto de

vista, menciona que la *Harvard Educational Review*, en 1969, publicó un artículo titulado “¿Hasta que punto podemos potenciar el rendimiento académico?” (Jensen, 1969), donde se critica la efectividad de los programas de intervención para la primera infancia, considerando que éstos no ayudan a los niños desfavorecidos y sugiriendo que tal vez los niños negros necesitan que se les enseñe de otra forma (Gardner, 2001).

Yela (1996) expuso que la inteligencia surge y se enriquece a lo largo de la vida y afirmó que es una estructura compleja, de múltiples aptitudes covariantes, integradas en una jerarquía dinámica (De Juan-Espinosa, 1997). Así, afirmó que el hombre sabe que evoluciona en su inteligencia y conoce cómo y por qué lo hace (Yela, 1996)

Sternberg (2005) introdujo el término *inteligencia exitosa*, definiéndola como la habilidad de lograr las metas propias en la vida, dentro del contexto sociocultural. Considera que los sistemas educativos ponen el énfasis en la memoria y, en menor medida, en el análisis, favoreciendo a los estudiantes que son expertos en estas habilidades, pero sin dar oportunidad a otros, perjudicándoles. Su propuesta de inteligencia exitosa es una concepción más amplia de la inteligencia, que no trata a los niños con habilidades diferentes como perdedores (Sternberg, 2005).

El objetivo de las ciencias es establecer principios generales que permitan describir, predecir y explicar los fenómenos de su área de interés, por lo que se hace necesario, tal y como señala Torgerson (1958, citado en Martínez, Hernández y Hernández, 2006), recabar y comparar datos que permitan fundamentar las teorías (Martínez, Hernández, y Hernández, 2006). En otras palabras, además de hablar de inteligencia, es preciso medirla. Exceptuando algunas sugerencias procedentes de otras escuelas, los enfoques psicométrico y cognitivo son los que han prestado más atención al estudio de la medición y de los componentes o factores que forman la inteligencia y que pueden explicar las diferencias individuales. La tradición

psicométrica ha sido la más productiva, debiéndose a ella las contribuciones más importantes. El énfasis de esta escuela ha sido cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de las personas, confiando en los test generales de inteligencia como base para sus datos y en el análisis factorial para analizarlos. Desde el punto de vista psicométrico, los seres humanos contamos con un conjunto de factores o rasgos de los que cada individuo dispone de una forma diferente (Molero, et al., 1998).

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, la inteligencia ha sido un tema que ha suscitado un considerable volumen de publicaciones. Se ha debatido ampliamente acerca del concepto, de la forma de evaluarlo y de las diferencias encontradas a nivel individual y grupal (Marrero, 2004). En la ciencia, la precisión del significado de los términos es un requisito indispensable pero, en la actualidad, sigue abierto el debate sobre la definición de inteligencia y sus diferentes modelos (Andrés-Pueyo, 1996). A modo de resumen, en la tabla 1.1. se sintetizan las aportaciones de los autores que se han mencionado en el capítulo.

1.2. Emociones

Las emociones se han considerado, a lo largo de la historia, desde puntos de vista diametralmente opuestos. En este apartado se hará una breve revisión de las diferentes teorías que han suscitado. En primer lugar, se expondrán las teorías precientíficas, en las que se consideraban que las emociones eran negativas y contraproducentes, marcadas por un claro dualismo entre la razón y la emoción. En segundo lugar, se presentan las teorías científicas de la emoción, desde las aportaciones de Darwin hasta las más recientes, en las que consideran que las emociones son fundamentales para la vida.

Tabla 1.1 Resumen de las aportaciones de los diferentes autores

Autor	Aportación
Platón (427 a. C-347 a. C)	Capacidad para aprender
Sócrates (470 a.C. – 399 a. C),	Analogía inteligencia– bloque de cera
Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.)	Cera pura vs. Cera impura
Sto. Tomás de Aquino (1225-1275)	Parte racional del alma humana
T. Hobbes (1588-1679)	Razón vs. Sentidos
F. Galton (1822-1911)	Las personas inteligentes pueden ver semejanzas en cosas que otros no pueden observar
E. Thorndike (1874 – 1949)	Estudió las diferencias en capacidad mental
C. Spearman (1863-1945)	Inteligencia abstracta, mecánica y la social
W. Köhler (1887 – 1967)	Principio de energía mental
P. E. Vernon (1905-1987)	Discernimiento
L. L. Thurstone (1887 – 1955)	Inteligencia social
D. Wechsler (1896-1981)	Siete capacidades mentales de igual importancia
J. Piaget (1896-1980)	Escala de Wechsler-Bellevue y escalas de Weschler
J. P. Guilford (1897–1987)	Teoría del desarrollo intelectual
H. Gardner (1943 -)	Modelo de la Estructura del Intelecto
H. Eysenck (1916-1997)	Planteo criterios para identificar las inteligencias
R. J. Sternberg (1949-)	Teoría de las Inteligencias Múltiples
J. B. Carroll (1916–2003)	Inteligencia natural, psicométrica y social.
J. A. Marina (1939 -)	Teoría triárquica de la inteligencia
M. Yela (1921-1994)	Inteligencia exitosa
	Estructura de la inteligencia en forma de pirámide
	Clasificó las definiciones de inteligencia en dos grupos.
	Inteligencia como adjetivo
	Estructura compleja de múltiples aptitudes covariantes integradas en una jerarquía dinámica

1.2.1. Teorías precientíficas de la emoción

Desde los antiguos griegos el hombre ha separado la emoción de la razón, pues ambos aspectos eran considerados opuestos del alma o, lo que es lo mismo, se consideraban conceptos antagónicos. El intelecto debe controlar las emociones para evitar que enturbien la capacidad para pensar con claridad (Belmonte, 2007).

Platón (Casado y Colomo, 2006), quien enunció la primera teoría sobre la emoción, dividió la mente o alma en los dominios cognitivo, afectivo y apetitivo. En su trilogía incluyó la razón, el apetito y el espíritu, conceptos que se corresponden en la actualidad con cognición, motivación y emoción. Platón (Rosselló y Revert, 2008) consideraba que el exceso de emoción reducía la capacidad para razonar, siendo para él el amor una de las cuatro formas de locura.

Aristóteles (Fernández-Abascal, 1995) hizo referencia a las emociones, realizando una taxonomía de las mismas, que incluía la ira, el temor, la piedad el gusto así como los opuestos de éstas.

Los estoicos plantearon que las emociones eran juicios sobre el mundo y el lugar que ocupa uno en él. Su visión sobre las emociones era negativa, pues serían las responsables de las miserias y frustraciones propias (Fernández-Abascal, 1995).

En la Edad Media se consideró al alma como una entidad tripartita, con una parte donde residían los apetitos, otra responsable de las pasiones y, por último, la racional, donde se originaba el entendimiento que estaba en conflicto con las otras dos (Rosselló y Revert, 2008). En esta etapa surgió el interés por los humores corporales, ya que se les consideraba responsables de las emociones (Fernández-Abascal, 1995).

Descartes (Garrido, 2000a) es conocido principalmente por su dualismo mente-cuerpo. Consideró que éstas son dos entidades diferentes, y que las emociones necesitan de la

intervención de la mente y el cuerpo, siendo la emoción un tipo de pasión provocada, mantenida y fortalecida por el movimiento de los espíritus animales, cuya función es la de preservar los pensamientos que deben perpetuarse (Fernández-Abascal, 1995). En Descartes destaca el componente de experiencia emocional, “tener emociones lleva *ipso facto* a ser conocedor de ellas, ya que no puede haber sentimientos no sentidos” (Garido, 2000, p. 20).

Hume (Fernández-Abascal, 1995) planteó que la emoción es un tipo de sensación estimulada por el movimiento de la vivacidad de la sangre, que puede ser agradable o desagradable. Añadió la dimensión cognitiva, planteando que para identificar la emoción es necesaria una red causal de impresiones e ideas.

Razón y emoción por separado, la integración de ambas, o la consideración de la emoción como un género inferior a la razón, ha sido una solución aceptada por la filosofía. Estos antecedentes pueden explicar por qué se consideran opuestos cognición y afecto, razón y emoción (Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal, y Palmero, 2002).

1.2.2. Teorías científicas de la emoción

Estudio histórico

Darwin, en *El origen de las especies* (1859, citado en Garrido, 2000a), eliminó la separación entre el hombre y los animales que había establecido Descartes, considerando que ambos proceden de un tronco común. En *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (1872, citado en Garrido, 2000a), apoyó la continuidad entre la mente de hombres y animales. Con sus aportaciones estimuló un cambio de perspectiva en el estudio de la emoción. Además, dio lugar al reconocimiento de que la conducta humana y la animal pueden estar determinadas por factores tanto racionales como irracionales.

James (1984, citado en Rosselló y Revert, 2008) elaboró un modelo teórico que, junto con las ideas del filósofo Lange, se conoce como teoría James-Lange. Los supuestos básicos de esta teoría son que: 1) existe una percepción de los cambios viscerales que, a su vez, median entre esa percepción y la percepción de los cambios ambientales. 2) los cambios viscerales son necesarios para que se de la emoción, siendo importantes todos los cambios corporales. 3) existen patrones viscerales concretos para cada emoción y 4) la activación inducida de los cambios viscerales, correspondientes a una emoción, deben producirla. Este planteamiento recibió numerosas críticas, por lo que pronto surgirían alternativas para tratar de explicar el funcionamiento de las emociones. Sin embargo, se puede considerar a James como el primer referente de la tradición cognitivista.

Watson (1919, citado en Garrido, 2000a, p. 57) definió la emoción como “un patrón de reacción hereditario que implica cambios profundos del mecanismo corporal en su totalidad, pero en particular de los sistemas visceral y glandular, entendiendo por patrón de reacción que los diversos aspectos de la respuesta aparecen con cierta constancia, con cierta regularidad y aproximadamente en el mismo orden secuencial, cada vez que el estímulo excitador se ha presentado”. Se puede sintetizar la aportación de Watson, destacando que realizó la observación objetiva de los patrones de respuesta de la conducta emocional y el control de las condiciones de su ocurrencia, contribuyó al estudio científico de la conducta emocional y de las emociones en animales (Garrido, 2000a).

Marañón (1921, citado en Garrido, 2000b) considera que las emociones integran tres elementos fundamentales: el psíquico (considerado la representación cerebral de la emoción), el expresivo (es el conjunto de movimientos de los músculos mediante los que se manifiesta el estado emotivo) y el vegetativo (consiste en una serie de cambios viscerales que el sujeto experimenta y que le permiten darse cuenta de que tiene una emoción). Además, diferencia

entre la emoción espontánea y la emoción inducida experimentalmente o postadrenalínica, la emoción desencadenada por el gesto y la emoción producida tras un aprendizaje por observación.

Cannon (1914, 1915, 1916, 1927a, 1927b, 1929 y 1931, citado en Garrido, 2000a) cuya teoría ha tenido gran relevancia en el estudio de la emoción, defendió la existencia de procesos corticales y centros cerebrales relacionados con la emoción, preocupándose de demostrar la existencia de estructuras cerebrales implicadas en el proceso emocional. Fue pionero en la aplicación de la experimentación en el campo de la emoción; planteó la independencia entre experiencia emocional y conducta emocional.

Papez (1937, citado en Rosselló y Revert, 2008) planteó la existencia de una serie de núcleos conectados entre sí, cuya activación secuencial provocaba la aparición de los sentimientos implicados en la supervivencia y la reproducción. MacLean (1952, citado en Redolar, 2008) denominó a esa zona del cerebro *sistema límbico*, ya que se encontraba entre el cerebro reptiliano y la neocorteza y consideró que nuestro encéfalo está compuesto por tres cerebros superpuestos, relacionados jerárquicamente.

Freud (1915, citado en Malo, 2007) aceptó que la emoción no es un evento mental sino una impresión secundaria, que no deriva de ninguna impresión, pues la causa de la emoción no tiene nada que ver ni con la conciencia ni con el *cogito*. Según Freud, las emociones contienen dos elementos: las descargas de energía física y ciertos sentimientos. Para el psicoanálisis, los aspectos inconscientes de la emoción se pueden evaluar a través de los sueños, las asociaciones libres, los lapsus linguae, las posturas, las expresiones faciales o la cualidad de la voz, mientras que los aspectos conscientes de la misma pueden evaluarse mediante el autoinforme de los sentimientos subjetivos (Garrido, 2000a).

Arnold (1960, citado en Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002) expuso que la emoción no se daba si previamente no se había producido una evaluación del estímulo. Su teoría integraba la activación (*arousal*), la neurofisiología y la cognición. Para Arnold había tres aspectos importantes: 1) cómo la percepción de un estímulo produce una evaluación buena o mala, 2) cómo la percepción produce una emoción y 3) cómo la emoción se manifiesta en la expresión y en la acción

Según la teoría bifactorial postulada por Schachter y Singer (1962, citado en Rosselló y Revert, 2008), la emoción es el resultado de una activación fisiológica inespecífica y de la subsiguiente valoración cognitiva de lo que sucede en ese momento. Las cogniciones emocionales determinan el tipo de emoción que se tiene y la activación determina la intensidad de la misma (Reeve, 1998).

Mandler (1975, 1984, citado en Reeve, 1998) planteó que la conducta humana se encuentra bajo control cognitivo, siguiendo un orden programado y secuencial. Si por alguna razón no se puede completar el plan de acción, surge la emoción. Las interrupciones nos activan y hacen que nos preparemos para la acción, es decir, la activación se genera por las emociones, pero no es una emoción en sí misma.

Con la tradición teórica de la activación se introdujo con fuerza este concepto en la psicología de los procesos afectivos. El nivel de activación podía ser medido a través de índices electrofisiológicos, por lo que parecía ésta una buena forma de objetivar la intensidad de los estados emocionales. Sin embargo, la ambigüedad del concepto, su diversidad, la discrepancia entre los modelos y la aparición del cognitivismo, hicieron que este tipo de aproximaciones quedaran fuera de consideración (Rosselló y Revert, 2008).

Izard (1977, citado en Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002) propuso que toda emoción básica es innata y universal. Para este autor, la retroalimentación facial de

la expresión emocional es causa suficiente para las vivencias emocionales, es decir, no se precisan procesos cognitivos.

Plutchick (1980, citado en Reeve, 1998) planteó una teoría “psicoevolucionista”; según la cual las emociones son funcionales, ya que preparan al individuo para que responda de forma adecuada a la situación. Diferenció entre cuatro funciones sociales de las emociones: comunican sentimientos a los demás, regulan la forma en que los otros responden, facilitan las interacciones sociales (si son positivas) y facilitan las tendencias prosociales. Además, planteó que las emociones tienen ocho funciones adaptativas y distintas: la protección, la destrucción, la reproducción, la reintegración, la afiliación, el rechazo y la orientación.

Ekman (1984, citado en Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002) principal autor de la orientación neodarwinista, ha contribuido al estudio de la expresión facial de las emociones, desarrollando un procedimiento de análisis sistemático de los movimientos de la musculatura facial. Este autor argumenta que existen patrones universales que relacionan determinadas emociones con las respuestas específicas de los músculos faciales. Según Ekman, los eventos que preceden a una emoción son, en parte, específicos de cada cultura, mientras que su expresión facial es universal.

Lazarus (1966, 1977, 1982, 1984, citado en Fernández-Abascal, 1995) consideró que la evaluación daba lugar a una reacción emocional, un impulso a la acción y que cada evaluación de las diferentes situaciones provoca una reacción emocional distinta. Así, el conocimiento emocional sofisticado permite una mejor evaluación de las situaciones y una producción de las mismas distinta y apropiada en función de la situación (Reeve, 1998).

Weiner (1980, citado en Reeve, 1998), con su análisis de atribuciones, aclara cómo las distintas explicaciones de los resultados positivos generan emociones positivas y cómo los resultados negativos producen también emociones negativas.

Ledoux (2000, citado en Rosselló y Revert, 2008) estudió la amígdala y la relación de ésta con otras áreas del cerebro involucradas en el procesamiento de las emociones. Su propuesta es que la memoria de trabajo es el sistema cognitivo implicado en la puesta en marcha del sistema emocional, combinando esa información con la perceptiva y la mnésica.

Damasio (1996), resaltó la importancia que tienen los *instintos* a la hora de tomar decisiones. Según Damasio, el cuerpo aparece antes que la mente, tanto en la evolución genética como en la filogenética, por lo que lo físico es sustrato obligado de lo pensante. Para Damasio la “razón” no es tan pura como se cree, sino que las emociones y los sentimientos forman parte de ella. Es posible que, en ocasiones, las emociones y sentimientos influyan negativamente en el razonamiento. Sin embargo, la ausencia de emoción también puede ser perjudicial, pues la evidencia empírica demuestra que, con frecuencia, los sentimientos nos dirigen adecuadamente. Las redes neuronales de las que emergen los sentimientos incluyen, además de las estructuras estudiadas tradicionalmente, la corteza prefrontal y los sectores del cerebro que integran señales somáticas. Los sentimientos actúan como sensores que indican el grado de ajuste entre la naturaleza y el ambiente para facilitarnos las interacciones en sociedad. Las ideas de Damasio dan lugar a *la hipótesis del marcador somático*, donde para que el razonamiento sea eficaz y adaptativo precisa de información emocional (Rosselló y Revert, 2008).

En la tabla 1.2, se recogen de forma sintética las aportaciones de los autores citados anteriormente.

Tabla 1.2 Resumen de las aportaciones de los diferentes autores estudiados

Autor	Aportación
Platón (427 a. C.-347 a. C.)	Trilogía: cognitivo, afectivo y apetitivo
Aristóteles (384 a. C.–322 a. C.)	Taxonomía de las emociones
R. Descartes (1596-1659)	Dualismo cuerpo mente
D. Hume (1711-1776)	Sensación estimulada por el movimiento de la sangre
C. Darwin (1809-1882)	Continuidad entre la mente humana y la animal
W. James (1842–1910)	Teoría James-Lange
Carl G. Lange (1834-1900)	Observación objetiva de los patrones de respuesta
J.B. Watson (1878-1958)	Estudio de los mecanismos neurológicos y humorales
G. Marañón (1887-1960)	Estructuras cerebrales implicadas en el proceso
W. B. Cannon (1871-1945)	Activar determinados núcleos provoca sentimientos implicados en supervivencia y reproducción
J. Papez (1883-1958)	Sistema límbico
P. MacLean (1913- 2007)	Impresión secundaria
S. Freud (1856-1939)	Integraba el arousal, la neurofisiología y la cognición
M. Arnold (1903-2002)	Teoría bifactorial
S. Schachter (1922-1997) y J. Singer (1934-2010)	la conducta humana se encuentra bajo control cognitivo
G. Mandler (1924 -)	Toda emoción básica es innata y universal
C. Izard (1923 -)	Las emociones son funcionales
R. Plutchick (1927-2006)	Estudio de la expresión facial de las emociones
P. Ekman (1934 -)	La evaluación da lugar a una reacción emocional
R. Lazarus (1922 -2002)	Las explicaciones de resultados positivos generan emociones positivas
B. Weiner (1935 -)	Estudio de la amígdala
J. Ledoux (1949 -)	Emociones y sentimientos forman parte de la razón
A. Damasio (1944 -)	

Estado actual del estudio de las emociones

Con el auge de la neurociencia y la convergencia entre ésta y las ciencias sociales, ha emergido una nueva disciplina, la neurociencia social. Dada su reciente creación, aún no existe un cuerpo teórico que estructure los resultados obtenidos en torno a los procesos emocionales. Sin embargo, cabe mencionar que ha habido progresos en el conocimiento de los sistemas cerebrales que intervienen en la interpretación del mundo al interactuar con el entorno (Rosselló y Revert, 2008).

La emoción es un concepto que se utiliza para describir el efecto producido por cambios fisiológicos significativos y la interpretación subjetiva correspondiente. Se hace necesario distinguir entre el proceso emocional en sí (el cambio que se produce en un momento determinado con una duración delimitada en el tiempo) y la tendencia emocional (la forma habitual de responder emocionalmente). Considerar conjuntamente los conceptos de humor, emoción y afecto, permite resaltar que el último es el más general de los tres y, desde un punto de vista filogenético y ontogenético, el más primitivo (Fernández-Abascal, 1995).

Con frecuencia se usan términos como *estado de ánimo* o *sentimiento* para hacer referencia a la emoción. Sin embargo, éstos tienen significado y características propias. Son los denominados *descriptores emocionales*: 1) el afecto que, como se ha mencionado, es el más primitivo, general e inespecífico para representar la experiencia emocional. No requiere etiqueta, interpretación o atribución a causa concreta (Russel, 2003, citado en Martínez Sánchez, 2008); describe la valoración que se hace de la situación, es muy duradero y tiene carácter difuso. 2) El humor, o estado de ánimo, que implica la existencia de un conjunto de creencias sobre la probabilidad que tiene la persona de experimentar afecto positivo o negativo en el futuro. Dura varios días, posee carácter difuso, carece de una expresión facial propia y provoca una activación fisiológica menor. El humor altera las prioridades y cambia

las formas de procesamiento de la información. Además, puede hacer disminuir el umbral para sentir determinadas emociones congruentes con ese estado de ánimo. 3) Los sentimientos, que son la experiencia subjetiva de la emoción, las representaciones mentales de los cambios fisiológicos que caracterizan a cada una de las experiencias emocionales. Se trata de un conjunto de esquemas cognitivos en torno a información sobre valoraciones, los cuales se actualizan reflejando un sentimiento (Martínez Sánchez, 2008).

Las emociones son procesos intensos pero muy breves, mientras que el humor es menos intenso pero más duradero y los sentimientos son impresiones pasajeras, apenas perceptibles. La duración de la experiencia emocional dependerá de variables cognitivas y fisiológicas (Fernández-Abascal, 1995).

El concepto emoción tiene, al menos, tres significados, en función del contenido al que se alude: el *síndrome emocional*, que es lo que se experimenta durante una emoción, el *estado*, que es la forma breve, reversible, en el que surge una disposición para responder de una forma representativa que corresponde con el síndrome y la *reacción emocional*, que es el conjunto actual de respuestas que manifiesta un individuo en un estado emocional (Martínez Sánchez, 2008).

Todas las especies cuentan en su código genético con una dotación que le permite mostrar indicios de un proceso afectivo esencial, que consiste en dar valor hedónico a los acontecimientos, lo que provoca la aproximación a lo placentero y la evitación de lo desagradable. Las emociones son estados psicológicos y fisiológicos tan complejos como el nicho adaptativo en el que se halla nuestra especie, que es la razón por la que el rango de emociones humanas es tan extenso (Martínez Sánchez, 2008).

Aunque en nuestra cultura se tiende a idealizar todo lo asociado con las emociones, se debe tener presente que su origen evolutivo está relacionado con la necesidad de responder

eficazmente a situaciones relevantes en la vida de cualquier animal. Se podría afirmar que las emociones son una clase especial de reflejos. El origen de las emociones humanas se halla probablemente en patrones de comportamiento instintivo, adaptados a diferentes tipos de situaciones de especial relevancia para el individuo y que se refieren, fundamentalmente, a dos ámbitos funcionales: la supervivencia y la reproducción, cuya eficacia depende de la conducta del individuo. Así, el aspecto conductual de las emociones es importante cuando las consideramos desde la perspectiva de la adaptación biológica (Aguado, 2005).

Es posible diferenciar las funciones de las emociones en intra y extrapersonales:

1. Las funciones intrapersonales permiten coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales, cambiar las jerarquías de las conductas activando aquellas que puedan estar inhibidas; proveen de un soporte fisiológico a determinadas conductas; favorecen el procesamiento de la información, facilitando innumerables posibilidades de acción que permitan al individuo adaptarse al ambiente; son un índice de valoración de la información relevante.
2. Las funciones extrapersonales permiten comunicar nuestro estado emocional a los otros a través del control de la expresión facial, los gestos, la voz y la postura, lo que a su vez tiene doble función, ya que permite informar pero también influir en los otros. Por otro lado, las emociones establecen y estructuran nuestra posición respecto a los demás (Martínez Sánchez, 2008).

Ekman, (1992, citado en Martínez Sánchez, 2008), autor al que ya se ha hecho mención por sus aportaciones al estudio de la expresión facial de las emociones y la universalidad de las mismas, plantea que existen diferentes taxonomías para clasificar las emociones y que, tradicionalmente, se considera que las emociones básicas son seis: el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la sorpresa y la alegría. Planteó que existen una serie de características que son útiles

para distinguir una emoción de otra y, a su vez, permiten distinguir una emoción de otros episodios o fenómenos afectivos. En otras palabras, son las características que comparten todas las emociones básicas: “expresión universal distintiva, fisiología distintiva, valoración automática específica, eventos antecedentes universales distintivos, aparición distintiva en el proceso de desarrollo, presencia en otros primates, rápido inicio, breve duración, ocurrencia imprevista, pensamientos, memorias e imágenes distintivos, experiencia subjetiva distintiva”. El propio Ekman consideró que existen numerosas lagunas al respecto (Carpi, Guerrero, y Palmero, 2008).

La universalidad de la expresión facial ha sido un tema controvertido, existiendo posturas bien diferenciadas en torno a ella. Así, Tomkins (1962, citado en Chóliz Montañés, 1995) planteó la existencia de las emociones básicas de acuerdo con el reconocimiento universal de las mismas. Por el contrario, autores como Ortony y Turner (1990, citado en Chóliz Montañés, 1995) consideran que no existen las emociones básicas, ya que cada autor plantea diferentes emociones que no suelen coincidir. Según ellos, existen algunas emociones presentes en todas las culturas y en animales superiores, pero concluir que éstas sean emociones básicas y universales es una apuesta arriesgada.

Se ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes patrones fisiológicos de respuesta para las distintas emociones. Por ejemplo, en las negativas, la frecuencia cardiaca presenta niveles más elevados que en las emociones positivas; la conductancia incrementa significativamente con la tristeza, el miedo, la ira o el asco, a diferencia de la alegría con la que apenas produce variaciones; la temperatura digital, por su parte, aumenta con la ira y desciende con el miedo (Fernández-Abascal y Martín Díaz, 1995).

Con respecto a la salud, numerosas investigaciones han demostrado que inhibir la expresión de acontecimientos significativos emocionalmente induce una hiperactivación

fisiológica, provoca inmunodepresión y efectos adversos en la salud a medio y largo plazo, generando sesgos cognitivos sobre el procesamiento de la información emocional y dificultando los procesos de afrontamiento adaptativo (Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, 2001, citado en Martínez Sánchez, 2008).

El desequilibrio emocional se considera la causa de la infelicidad y la base de los trastornos emocionales. Es decir, solemos beneficiarnos de las emociones pero, a veces, somos víctimas de ellas (Martínez Sánchez, 2008).

1.3. Relación emoción-cognición

En los apartados anteriores se ha hecho alusión a la dicotomía de la tradición filosófica entre la razón y la emoción. Sin embargo, en la filosofía contemporánea, las emociones reciben una atención especial, contribuyendo su estudio a comprender la racionalidad (Maffia, 2005). Aunque actualmente se consideran los dos constructos por separado, existe una línea de investigación diferente, que trata de demostrar cómo influye la emoción en la razón y viceversa. En este apartado se exponen evidencias sobre la estrecha relación entre las emociones y diferentes procesos cognitivos, como la atención, la memoria o el aprendizaje.

Algunas emociones pueden interferir en la ejecución y eficacia de los procesos cognitivos, especialmente si las tareas exigen atención mantenida o requieren el uso flexible de la memoria operativa. En otros casos, las emociones pueden mejorar la calidad de la actuación. Por ejemplo, hay algunas pruebas que indican que los estados de ánimo positivos favorecen la creatividad (Nadler, Rabi y Minda, 2010).

Se ha estudiado la influencia de las emociones sobre la memoria, pues existen demostraciones convincentes de un superior recuerdo de los estímulos y situaciones emocionales en comparación con estímulos afectivamente neutros. Además, las emociones

distorsionan el modo en que es procesada la información. Así, las emociones negativas favorecen un procesamiento más sistemático y detallado, que requiere un mayor esfuerzo cognitivo, mientras que las positivas tienden a promover un modo de procesamiento más esquemático, superficial y rápido. Por último, las emociones determinan a qué aspectos del entorno se presta atención preferentemente, qué recuerdos son más accesibles en un momento dado o cuál de varias interpretaciones de un suceso ambiguo es seleccionada. Concretamente, las emociones pueden inducir sesgos en la forma de percibir e interpretar la realidad y en los procesos de recuerdo y recuperación de la información (Aguado, 2005).

En las últimas décadas, la investigación acerca de la relación emoción-cognición ha mostrado la ubicuidad de los procesos emocionales. Según Bower (1981, 1987, citado en Rosselló y Revert, 2008), el recuerdo depende de la similitud entre la situación de aprendizaje y la de evocación. De esta manera, un individuo recordará mejor un evento pasado si el estado emocional de ese momento y el del instante de recuerdo son similares. En esta línea, obtiene resultados que muestran que el aprendizaje es mejor o más rápido si lo que se aprende es congruente con nuestro estado de ánimo. En lo referente a la memoria, la concibe como una serie de nódulos interconectados en una red semántica asociativa. Las emociones son también nódulos de esta red que se interconectan a otros nódulos. Los efectos del estado emocional sobre la cognición y la memoria se explican porque todo lo que se vive en un estado emocional determinado se liga a nódulos que representan dicho estado. Como consecuencia, al reinstaurar un estado emocional, se activará la red de la que forman parte los nódulos que lo representan, facilitando el recuerdo de todo lo asociado a esa emoción.

Zajonc (1984, citado en Rosselló y Revert, 2008) defendió la postura llamada “primacía del afecto”. Según ésta, la cognición puede originar la emoción pero no es siempre necesaria, ya que puede existir emoción sin cognición. Para el autor, los sistemas cognitivo y emocional

están separados y son parcialmente independientes, por lo que las emociones pueden ser pre o pos cognitivas.

El progreso de la neurociencia muestra que cuanto más conocemos sobre el funcionamiento del cerebro, la distinción en la contribución del procesamiento de los estímulos entre los dos supuestos sistemas (afectivo y cognitivo) se hace más difícil (Phelps, 2006, citado en Rosselló y Revert, 2008).

A pesar de que en ocasiones se haya considerado a las emociones como una fuerza intrínsecamente irracional y disruptiva, algunos estudios muestran que las reacciones emocionales extremas promueven la inteligencia cuando ayudan a interrumpir un proceso progresivo de inadaptación y dirigir la atención hacia lo importante. En este sentido las emociones priorizan la cognición (Mandler, 1994, citado en Mayer y Salovey, 2007).

En este capítulo se ha hecho una revisión de los diferentes acercamientos a la inteligencia y a las emociones, señalando que en las últimas décadas estos constructos, distantes en la antigüedad, se consideran hoy en día próximos y estrechamente relacionados. Este recorrido permite conocer el avance de la investigación en torno a estos constructos, facilitando la comprensión del constructo inteligencia emocional, que ocupará el próximo capítulo.

Capítulo 2: Inteligencia emocional

En el capítulo anterior se abordaron los términos de los que se deriva la inteligencia emocional: inteligencia y emociones. En éste se dará una visión general sobre los avances en torno al constructo. En primer lugar, se expondrá su evolución, desde sus precursores hasta las definiciones más recientes. En segundo, se presentarán los diferentes modelos de inteligencia emocional, describiendo los más frecuentes y mencionando, brevemente, los que han tenido menor difusión. En tercer y último lugar, se plasmarán los instrumentos de inteligencia emocional existentes y sus principales ventajas e inconvenientes.

2.1. Evolución del constructo

Algunas de los planteamientos sobre inteligencia y emociones, presentados en el capítulo anterior, se pueden considerar precursoras de la Inteligencia Emocional, por lo que a continuación se profundizará en ellas con el fin de sentar las bases que sustentan el constructo.

Siguiendo un orden cronológico, Binet planteó la existencia de dos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva, siendo esta última más intuitiva y emocional (de Juan-Espinosa, 1997). Thordnike (1920, citado en Molero, et al., 1998, pp.15) definió la inteligencia social como “la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres, de actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

En las dos últimas décadas del siglo pasado se hallan los acontecimientos más recientes, considerados precursores de la inteligencia emocional: la proliferación de teorías como las inteligencias múltiples, la inteligencia exitosa o la inteligencia práctica (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

Aunque Mayer y Salovey (1990) definieron formalmente la inteligencia emocional, el término no es original. Leuner (1966, citado en Mestre, Comunian, y Comunian, 2007) mencionó la inteligencia emocional, aunque no especificó a qué se refiere. Payne (1986, citado en Mestre, Comunian y Comunian, 2007) tituló “Un estudio de la emoción: desarrollando la inteligencia emocional, la autointegración; relacionado con el miedo, dolor y deseo” un trabajo en la que el uso del término inteligencia emocional es poco común.

El concepto de inteligencia emocional surgió de la necesidad de responder a esta cuestión: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las exigencias de la vida? (Mestre, 2003). Mayer y Salovey (1990, citado en Mayer y Salovey, 2007) consideraron que debían incluir el término emocional en lugar de social, ya que históricamente hubo problemas con el desarrollo del constructo inteligencia social, pues parecía estar altamente correlacionado con la inteligencia verbal proposicional y la inteligencia espacial.

Mayer y Salovey (1990) definieron formalmente la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellos y utilizar la información para guiar el pensamiento y las acciones propias. La idea original era que algunos individuos cuentan con una mayor capacidad para razonar sobre las emociones y utilizar este razonamiento para pensar con mayor eficacia (Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Es decir, la inteligencia emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de los demás, para resolver problemas y regular la conducta. De esta manera, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad individual para razonar sobre las emociones y a la capacidad de procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007, citado en Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

En el año 1995 se publicó el *best seller* de Goleman, *Inteligencia Emocional*. En ese momento el término cobró relevancia, dando lugar a dos efectos: por un lado, se popularizó un constructo que había pasado desapercibido y, por otro, se tergiversó, provocando numerosas críticas (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008). Dos años más tarde, en 1997, Mayer y Salovey desarrollan el modelo de habilidad o habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, citado en Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

El período comprendido entre el 2001 y el 2006 se considera la etapa de consolidación de la inteligencia emocional. En estos años surgieron manuales de inteligencia emocional (por ejemplo, Bar-On y Parker, 2000; Barret y Salovey, 2002; Ciarrochi, Forgas, y Mayer, 2001; Mathews, Zeidner, y Roberts, 2002; Salovey, Brackett y Mayer, 2004), que pretendían clarificar el concepto y se publicó un instrumento de medida de referencia, el MSCEIT. Asimismo, aparecieron diferentes trabajos que abordan la validación y la validez predictiva del constructo (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). En estos años, además, se divulgaron numerosos estudios en el ámbito aplicado, principalmente en las áreas de trabajo, salud y educación (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

Desde 1990 hasta la actualidad aparecen en la literatura numerosos intentos por definir la inteligencia emocional. Los diferentes autores han reformulado, con el paso de los años, la concepción de inteligencia emocional. En la tabla 2.1 se muestran los principales acercamientos al constructo.

Tabla 2.1 Definiciones de inteligencia emocional por orden cronológico

Autor	Definición
Salovey y Mayer (1990)	Subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellos y utilizar la información para guiar el pensamiento y las acciones propias.
Goleman (1995)	Conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o estados mentales.
Bar-On (1997)	Conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en la habilidad para adaptarnos y afrontar las demandas y presiones del medio.
Mayer y Salovey (1997)	Habilidad para percibir, valorar y expresar nuestras emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.
Goleman (1998)	La inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación.
Mayer, Salovey y Caruso (2000)	La capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.
Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003)	Habilidad para reconocer los significados de las emociones y sus relaciones, así como la habilidad de razonamiento y solución de problemas en base a ellas.
Bar-On (2006)	La inteligencia emocional-social es una interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan la eficacia con la que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo hacemos frente a las demandas del diarias.

2.2. Modelos de inteligencia emocional

Los modelos son instrumentos o esquemas conceptuales que se usan para articular, de forma sistemática, el conocimiento que se obtiene a través de la investigación. El término modelo se usa con frecuencia en Ciencia, siendo indispensable para describir, comprender, explicar y predecir lo que acontece (Carvajal Villaplana, 2002).

Entre otras acepciones, se ha considerado que el modelo es una especie de descripción de la realidad, fundamentada en unos supuestos teóricos o una teoría. Esta representación es una construcción racional de un área de estudio acotada. En concreto, se trata de una idealización, ya que muestra las condiciones idóneas en las que se produce un fenómeno y, a su vez, es una aproximación esquematizada de este campo de estudio, pues no intenta representar la realidad sino los aspectos más relevante de la misma (Carvajal Villaplana, 2002).

Para abordar un problema científico lo habitual es plantear, en primer lugar, un modelo apropiado. Los científicos, al presentar un modelo, realizan dos actos que deben mantenerse diferenciados: plantean un sistema hipotético como objeto de estudio y afirmar que este sistema es una representación del llamado sistema representado (Frigg, 2009).

Para la construcción de un modelo se precisa un amplio conocimiento de los fenómenos para los que se crea. Esto no supone que el primer paso sea acumular un elevado número de observaciones, ni de establecer mediciones formales. Al contrario, se trata de conocer los fenómenos en su forma más primitiva. Es decir, la construcción de modelos, como proceso de descubrimiento científico, requiere un conocimiento profundo de los datos y los conceptos vigentes en torno a ellos para alcanzar la simplicidad que permita predecir, comprender y explicar el mayor número de fenómenos, concluyendo así el proceso de descubrimiento e iniciando el de verificación (Anguera, 1977).

En las últimas décadas se han postulado diferentes modelos de inteligencia emocional, que pretenden hacer comprensible el constructo. Sin embargo, la diversidad de modelos existentes, la complejidad, en algunos casos, de los mismos, y la ausencia de acuerdos en sus componentes, hace difícil la labor investigadora en torno a la inteligencia emocional, provocando que los resultados obtenidos estén sujetos a los postulados de un modelo concreto e impidiendo la generalización de los hallazgos obtenidos. Esta heterogeneidad de modelos dificulta también cualquier formación o entrenamiento en inteligencia emocional. Por todo lo anterior, sería conveniente que se aunaran criterios sobre lo que es inteligencia emocional, acotando sus componentes y permitiendo que sea un constructo útil tanto para la investigación como para su uso en el campo aplicado.

2.2.1. Clasificación de los modelos de inteligencia emocional

La diversidad de modelos de inteligencia emocional ha generado la necesidad de clasificarlos para poder comprenderlos. Principalmente se pueden agrupar en dos tipos: modelos de habilidad y modelos mixtos. Así, Mayer, Salovey y Caruso (2000a y 2000b, citado en Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007) distinguen los modelos mixtos, que tiene que ver con que mezcle o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad, de los modelos de capacidad. Es decir, los modelos mixtos se caracterizan por contenidos que trascienden el análisis teórico hacia el conocimiento directo y aplicativo (Bar-On 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995), mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de pensamiento sobre los sentimientos (Salovey y Mayer, 1990). Esta distinción entre modelos mixtos y de capacidad es compatible con la idea de que las capacidades cognitivas se puedan evaluar a través de autoinforme, dejando de lado aspectos relevantes a la hora de operacionalizar un constructo (como por ejemplo el método para

medirla). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las capacidades cognitivas no pueden apresarse a través de autoinformes. Además, esta distinción no concuerda con la teoría psicométrica actual pues obvia el método de medida y no concuerdan con la evidencia empírica disponible hasta la fecha, pues las medidas de autoinforme de inteligencia emocional tienden a correlacionar entre sí con independencia del modelo en el que se basen (Pérez-González, et al., 2007).

A continuación se expondrán los principales modelos de inteligencia emocional.

2.2.2. Modelo de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)

Salovey y Mayer (1990) plantean el primer modelo de inteligencia emocional que se conoce. Exponen que existe un conjunto de tres procesos mentales conceptualmente relacionados con la información emocional:

- 1) Valorar y expresar emociones en el mismo y los demás.*
- 2) La regulación de la emoción en el mismo y los demás.*
- 3) El uso de las emociones en formas adaptativas.*

Según los autores, aunque estos procesos son comunes a todo el mundo, el modelo también se ocupa de las diferencias individuales en estilos de procesamiento y capacidades. Estas diferencias individuales son importantes por dos razones: en primer lugar, tradicionalmente se ha considerado que las personas difieren en la capacidad de entender y expresar emociones; en segundo lugar, esas diferencias pueden tener sus raíces en las habilidades subyacentes, que pueden ser aprendidas y, por lo tanto, contribuyen a la salud mental de las personas (Salovey y Mayer, 1990).

La inteligencia emocional percibida se centra en el metaconocimiento o creencias individuales que poseen las personas con respecto a conceptos propios de la inteligencia

emocional como habilidad emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este abordaje teórico representa el primer planteamiento científico sobre la Inteligencia Emocional, considerando que el individuo difiere en las habilidades para identificar sus sentimientos, regularlos y utilizar esa información, suministrada por sus sentimientos, para ejecutar una conducta adaptativa. Estos tres componentes mantienen una relación jerárquica, cuya base es la percepción y siguen los otros elementos en orden ascendente, siendo la cúspide de la pirámide la reparación emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

2.2.3. Modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)

Entre el año 1995 y el año 1997, el modelo de Salovey y Mayer se modificó, con el fin de dar luz a las capacidades que incluía e identificar aquellas que no estaban. El modelo resultante (Mayer y Salovey, 1997) se compone de cuatro ramas, nombre con el que después ha sido conocido el modelo:

- 1) *Percepción emocional*: es la capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos.
- 2) *Facilitación emocional*: es la capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.
- 3) *Comprensión emocional*: es la capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales.

4) Manejo emocional: es la capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.

Mientras que la percepción, la comprensión y el manejo de las emociones implican razonar sobre ellas, la rama facilitación emocional supone la utilización de las emociones para mejorar el razonamiento (Brackett y Salovey, 2007).

El modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia per se relacionada con el procesamiento de información emocional. Este modelo consta de cuatro etapas de capacidades emocionales, que se construyen a partir de las habilidades alcanzadas en la etapa anterior. En términos de desarrollo, a edades tempranas comienza la percepción de la demanda emocional y a medida que la persona madura, la habilidad se refina, aumentando el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones se asimilan en el pensamiento para que pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia controlan el razonamiento acerca de las emociones. En este nivel las influencias culturales y ambientales tienen un papel importante. Por último, en la cuarta etapa, las emociones son reguladas en términos de apertura y regulación de los sentimientos con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás (Salvador, 2010).

(Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) exponen que el modelo de las cuatro ramas es el que cuenta con mayor apoyo empírico, ya que sus presupuestos teóricos se están comprobando con rigor y cuenta con diferentes instrumentos de medida que permiten su contrastación empírica. En el año 2012 se realizó una investigación que pretendía conocer la opinión de expertos en psicología sobre las definiciones de la inteligencia emocional, el origen y la capacidad predictiva de la misma. Para ello, se diseñó un cuestionario *ad hoc* con

tres bloques de ítems. El primero de ellos, abordaba cuál es la definición más adecuada de inteligencia emocional; el segundo, si se trata de una habilidad o un rasgo y el tercero, si aporta nuevos conocimientos a la ciencia, se trata de una nueva etiqueta de fenómenos ya existentes o es un constructo novedoso que se nutre de otras teorías ya existentes. Este cuestionario se envió a través de correo electrónico a profesionales de la psicología, elegidos a través de muestreo intencional, de diferentes universidades españolas. Contestaron, 120 mujeres y 84 varones. En cuanto a la profesión de los participantes, 126 se dedicaban a la docencia, siete a otros aspectos de la educación y 59 eran licenciados en psicología. Los resultados evidenciaron que la definición aceptada por la mayoría de la muestra es la de Mayer y Salovey (1997), principalmente entre los participantes con experiencia sobre inteligencia emocional, quienes se agrupaban más en torno a esta definición, mientras que los profesionales con menor especialización en este ámbito se dispersaban en sus opiniones al respecto. Es posible interpretar estos resultados de dos formas: 1) los profesionales del campo de la inteligencia emocional comparten una línea teórica; 2) esta es la línea teórica más conocida (Lorenzo, 2012). Estos datos dieron pie a la elección del modelo de las cuatro ramas como objetivo de estudio en la presente investigación.

2.2.4. Modelo de Bar-On (1997)

La estructura del modelo de Bar-On, de inteligencia no cognitiva, se puede ver desde dos perspectivas distintas: la sistémica y la topográfica (Ugarriza, 2001). La visión sistémica describe cinco componentes principales y sus respectivos 15 subcomponentes, que coinciden con los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva, evaluables a través del Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i). Los factores del modelo son:

1) Componente intrapersonal (CIA):

- a.* Comprensión emocional de sí mismo (CM): permite captar y comprender los sentimientos y emociones propios, diferenciándolos y conociendo el porqué de los mismos.
- b.* Asertividad (AS): es la habilidad a través de la cuál se pueden expresar los sentimientos, creencias y pensamientos sin hacer daño a los demás, defendiendo los propios derechos de forma no destructiva.
- c.* Autoconcepto (AC): posibilita la comprensión, aceptación y respeto de sí mismo, asumiendo los aspectos positivos y negativos, las limitaciones y las posibilidades.
- d.* Autorrealización (AR): mediante esta habilidad es posible realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos.
- e.* Independencia (IN): permite autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo, tanto en los pensamientos como las acciones, siendo independientes emocionalmente a la hora de tomar decisiones.

2) Componente Interpersonal:

- a.* Empatía (EM): es la habilidad encargada de captar, comprender y valorar los sentimientos de los otros.
- b.* Relaciones interpersonales (RI): permite establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por la cercanía emocional y la intimidad.
- c.* Responsabilidad social (RS): es la habilidad a través de la cual una persona puede mostrarse, a sí misma, como alguien que coopera, aporta y es miembro constructivo del grupo social.

3) *Componente de adaptabilidad (CAD):*

- a. Solución de problemas (SP): hace posible la identificación y definición de los problemas, así como la creación y puesta en práctica de soluciones efectivas.
- b. Prueba de realidad (PR): posibilita la evaluación de la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que realmente existe (lo objetivo).
- c. Flexibilidad (FL): favorece la realización de un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

4) *Componente manejo del estrés (CME):*

- a. Tolerancia al estrés (TE): es la habilidad a través de la cual se soportan sucesos desfavorables, estresantes y emociones fuertes, enfrentando activa y positivamente la vida.
- b. Control de impulsos (CI): permite resistir o postergar impulsos o tentaciones.

5) *Componente de estado de ánimo general:*

- a. Felicidad (FE): da lugar a sentirse satisfecho con la vida. A través de esta habilidad, se disfruta de sí mismo y de otros. Permite divertirse y expresar sentimientos positivos.
- b. Optimismo (OP): da lugar a mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

El enfoque topográfico, por su parte, estructura los componentes de la inteligencia no cognitiva, distinguiendo entre factores centrales (FC) o primarios, relacionados con factores resultantes (FR) o de orden más alto y que están conectados por factores soporte (FS) o factores de apoyo o auxiliares. Según este enfoque, los factores centrales y resultantes dependen de los soporte. Por ejemplo, la *flexibilidad* es un factor soporte que influye en la *solución de problemas*, la *tolerancia al estrés* y las *relaciones personales* (Ugarriza, 2001).

2.2.5. Modelo de Cooper y Sawaf (1997)

Este modelo es conocido, por su composición, como el modelo de los “Cuatro Pilares”. Ha sido desarrollado, principalmente, en el área organizacional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Mestre, 2003) y está formado por:

- 1) *Alfabetización emocional*: incluye la honradez emocional, la energía, el conocimiento, la retroalimentación, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.
- 2) *Agilidad emocional*: comprende la credibilidad, la flexibilidad y la autenticidad personal, incluyendo habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- 3) *Profundidad emocional*: se denomina así a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- 4) *Alquimia emocional*: es la habilidad de innovación, está relacionada con aprender a fluir con problemas y presiones.

2.2.6. Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998)

El modelo de competencias emocionales –CE– formula la Inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño, aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional. Está centrado en el pronóstico de la excelencia laboral (Salvador, 2010). Goleman planteó la existencia de un Cociente Emocional (CE), complementario al Cociente Intelectual (CI), que se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Según Goleman, los componentes de la inteligencia emocional son:

- 1) *Autoconciencia (Self-awareness)*: es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. Incluye la autoconciencia emocional, la autoevaluación adecuada y la autoconfianza.

2) *Autorregulación (Self-management)*: es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos. Comprende el autocontrol, la confiabilidad, la responsabilidad, la adaptación y la innovación.

3) *Motivación (Motivation)*: se explica como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. Se incluyen en este componente, la motivación de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.

4) *Conciencia social o empatía (Social-awareness)*: se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Está compuesto por la empatía, la conciencia organizacional, la orientación al servicio y el desarrollo de los demás.

5) *Manejo de las relaciones o habilidades sociales (Relationship management)*: es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. Lo componen el liderazgo, la comunicación, la influencia, la catalización del cambio, la gestión de conflictos, la construcción de alianzas, la colaboración y cooperación y las capacidades de equipo.

El modelo original constaba de cinco etapas, que se redujeron posteriormente a cuatro (Goleman 1998, 2001): autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones. Este modelo tiene su aplicación en diferentes ámbitos como el organizacional y el laboral (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) Cabe destacar aquí que las diversas traducciones del modelo utilizan término semejantes pero no siempre equivalentes (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Pérez-González, et al., 2007).

A modo de síntesis, en la tabla 2.2 se recogen los modelos comentados, así como algunos otros, citados en la literatura también, pero que poseen menor entidad.

Tabla 2.2 Modelos de inteligencia emocional

Autores	Estructura
Mayer y Salovey (1990)	Tres procesos mentales relacionados con la información emocional.
Matineaud y Engelhartn (1996)	Cinco componentes.
Mayer y Salovey (1997)	Cuatro ramas.
Bar-On (1997)	Cinco componentes principales y quince subcomponentes.
Cooper y Sawaf (1997)	Cuatro pilares.
Goleman (1998)	Cinco etapas que, posteriormente, se reducen a cuatro.
Rovira (1998)	12 dimensiones.
Weisinger (1998)	Seis factores.
Higgs y Dilewicz (1999)	Distingue entre factores conductores, limitadores y facilitadores. El número total de factores es siete.
Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)	Cinco áreas, dos de ellas pertenecen a la inteligencia interpersonal.
Elías, Tobías y Friedlander (1999)	Cinco componentes.
Vallés y Vallés (1999)	46 habilidades de inteligencia emocional.
Bonano (2001)	Tres categorías generales de actividad regulatoria.
Barret y Gross (2001)	Cinco procesos.
Petrides y Furnham (2001)	15 dimensiones.
García-Fernández y Giménez-Mas (2010)	Cuatro dimensiones endógenas y cinco exógenas.

En los apartados anteriores se puede observar que las definiciones y modelos de inteligencia emocional han ido evolucionando con el paso de los años. Actualmente existen numerosos modelos y definiciones que, a priori, parecen heterogéneos. Sin embargo, aunque exista esta diversidad de modelos y concepciones, tienden a ser complementarias y no contradictorias, abarcando, en general, cuatro áreas: la percepción de las emociones, la regulación, la comprensión y la utilización (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Cabe destacar que algunos de los modelos mencionados aparecen en la literatura de forma sintética, meramente descriptiva, lo que imposibilita su utilidad tanto en la investigación como en el campo aplicado.

2.3. La medida de la inteligencia emocional

Además de las formulaciones, a nivel teórico, sobre la inteligencia emocional, es preciso conocer su capacidad de influir en otros ámbitos, de predecir y explicar diferentes fenómenos. Para ello es imprescindible recoger y contrastar de datos, que se obtienen a través de instrumentos de medida.

La existencia de múltiples modelos de inteligencia emocional ha generado también diferentes materiales que permiten evaluar la inteligencia emocional. Varios autores han diseñado y validado instrumentos que apresan los componentes de su modelo.

A la hora de exponer los instrumentos para medir el constructo inteligencia emocional, es posible hacerlo atendiendo a su clasificación en función de si miden inteligencia emocional rasgo (autoeficacia emocional) o inteligencia emocional capacidad (capacidad cognitivo-emocional). La inteligencia emocional rasgo debe apresarse a través de autoinformes y la inteligencia emocional capacidad, mediante test de rendimiento máximo. Es decir, esta distinción se basa en el método de medida usado para apresar el constructo y no de los

componentes que teóricamente incluye el modelo en el que se basa. En otras palabras, esta diferenciación no se relaciona con la diferencia entre modelos mixtos o de capacidad (Pérez-González, et al., 2007).

Aunque la mayoría de los cuestionarios de autoinforme pretenden medir la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva, es preciso aclarar que las capacidades cognitivas no pueden ser evaluadas a través de instrumentos de autoinforme (Pérez-González, et al., 2007).

El desarrollo de múltiples instrumentos de medida de inteligencia emocional rasgo podría dar a entender que la construcción de cuestionarios sólidos es sencillo. Sin embargo, la validación de los mismos, teniendo en cuenta los principios básicos de la psicometría, es bastante compleja. Por esta razón, existen pocos instrumentos desarrollados a partir de un marco teórico claro y fundamentos empíricos firmes (Pérez-González, et al., 2007).

A continuación se expondrán los instrumentos de inteligencia emocional existentes.

2.4. Instrumentos

En este apartado se describen los instrumentos de inteligencia emocional. Para facilitar su comprensión se mostraran, en primer lugar, las medidas de autoinforme y, en segundo, las de capacidad.

2.4.1. Medidas de autoinforme básicas

Los autoinformes fueron el primer acercamiento a la medición de la inteligencia emocional, apesando la percepción de la persona sobre sus capacidades intra e interpersonales. Estos instrumentos siguen la propuesta de Mayer y Salovey, incluyendo habilidades emocionales básicas necesarias para el procesamiento de la información emocional, evaluándolas a través de una escala tipo Likert con varias alternativas de

respuesta. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). Se detallan a continuación las principales medidas de autoinforme básicas:

-*Trait Meta-Mood Scale, TMMS*, (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995): evalúa la inteligencia emocional percibida, esto es, las creencias de las personas sobre su propia inteligencia emocional. La versión clásica contiene con 48 ítems, aunque existen también otras dos, reducidas, de 30 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y de 24 ítems (adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández - McNally, Ramos y Ravira, 1998).

-*Shute Self Report Inventory, SSRI*, (Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998): es una medida de 33 ítems. En el estudio original del autor de la prueba se encontró un único factor, pero trabajos posteriores hallaron cuatro dimensiones (Petrides y Furnham, 2000; Carrochi, Deane y Anderson, 2002). Este instrumento fue adaptado al castellano por Chico (1999).

-*Modified Shutte EI Scale, EIS*, (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004): es una medida de 41 ítems con la que se mide la inteligencia emocional rasgo.

-*Wong and Law Emotional Intelligence Scale, WLEIS*, (Wong y Law, 2002): es un instrumento compuesto por 16 ítems. Evalúa la inteligencia emocional en el ámbito organizacional.

En la tabla 2.3. se sintetizan las principales características de los instrumentos citados anteriormente (nombre de la prueba, año de publicación, autor, estructura factorial, tiempo aproximado de aplicación y edad mínima para poder aplicarla). En algunos casos, se han abreviado los nombres de los factores, para evitar una extensión excesiva de la tabla.

Tabla 2.3 Medidas de autoinforme básicas

	Autor	Factores	Edad
TMMS (1995)	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai	1. Atención 2. Claridad 3.Reparación	16
SSRI (1998)	Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheimm	1. Percepción emocional 2. Manejo propias emociones 3. Manejo emociones otros 4. Utilización emocional	16
WLEIS (2002)	Wong y Law	1. Eval. propias emociones 2. Eval. emociones otros 3. Uso de emociones 4. Regulación de emociones	16
EIS (2004)	Austin, Saklofske, Huang y McKenne	1. Optimismo/ regulación emocional 2. Eval. de emociones 3. Utilización de emociones	16
TMMS- 24(2004)	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación	16

2.4.2. Medidas de autoinforme extensivas

Las medidas de autoinforme extensivas son aquellas que han ampliado su concepción de inteligencia emocional, incluyendo no solo aspectos emocionales, sino también cognitivos, sociales y de personalidad. En ocasiones, añaden métodos basados en evaluadores externos, los conocidos como métodos de evaluación 360°, en los que una persona cercana al evaluado (compañeros, profesores o familiares) valora su nivel de inteligencia emocional (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2007). Se exponen a continuación los diferentes instrumentos, que se recogen, de forma resumida, en la tabla 2.4.

-*Workgroup Intelligence Profile, WEIP*, (Jorda, Ashkanasy, Härtel y Hooper, 2002): es un autoinforme compuesto por 30 ítems, que evalúa la inteligencia emocional del grupo de trabajo. Los valores de consistencia interna mostrados en la tabla (tabla 3) son los de su versión más reciente, WEIP-6, (Jordan y Troth, 2004).

-*Swinburne University Emotional Intelligence Test, SUEIT*, (Palmer y Stough, 2001): consta de 64 ítems, mide la inteligencia emocional en el ámbito organizacional y facilita una puntuación total que indica el nivel de inteligencia emocional en el trabajo y puntuaciones en las 5 subescalas que componen el modelo en el que se basan (Gardner y Stough, 2002).

-*Tapia Emotional Intelligence Inventory, TEII*, (Tapia, 2001): es una medida de 41 ítems, que ha sido adaptada al castellano (Repetto, Pena y Lozano, 2007).

-*Bar-On Emotional Quotient Inventory, EQ-i*, (Bar-On, 1997): este instrumento está compuesto por 133 ítems que evalúan la inteligencia emocional y social de forma amplia. La estructura de la prueba está compuesta por cinco factores de orden superior: inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y humor general. Los cuales se subdividen en 15 subescalas secundarias. Este instrumento ha sido adaptado al castellano por Multi Health Systems (MHS, Toronto, Canadá). También se ha publicado la adaptación peruana del instrumento, denominado Inventario de Cociente Emocional I-CE (Ugarriza, 2001).

-*Emotional Competence Inventory, ECI*, (Boyatzis y Burckle, 1999): se trata de una medida de 110 ítems que cuenta con una versión para el evaluador externo, por lo que se obtienen la autoevaluación y la evaluación de los demás compañeros. Mide inteligencia emocional y social. El instrumento apresa cuatro dimensiones que se subdividen en 20

competencias orientadas al mundo laboral y al liderazgo. Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) publicaron los índices de consistencia interna para cada una de las 20 competencias, cabe señalar que todas ellas están por encima de .55.

-Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 100, TEIQue, (Petrides y Furnham, 2003): es un instrumento de 144 ítems, con cuatro factores y una puntuación total de inteligencia emocional rasgo. Existen versiones reducidas tanto para adultos como para adolescentes. Los índices de consistencia interna informada que se muestran en la tabla corresponden a sus 15 subescalas (Petrides y Furnham, 2003). Esta escala ha sido adaptada al castellano (Pérez, 2003).

2.4.3. Medidas de ejecución

Los instrumentos de ejecución surgen tras la actualización del modelo inicial de Mayer y Salovey (1990). Los resultados de este tipo de medidas se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento de las emociones de la persona en una tarea (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007), lo que podría considerarse un punto fuerte de estas medidas. Sin embargo, son numerosas las críticas a las medidas de habilidad, pues no se ha reconocido el grado en que las influencias y las señales sociales y culturales juegan un papel importante en los aspectos de la expresión y la gestión emocional (Jordan, Ashkanasy, Hartel y Hooper, 2002, citado en Clarke, 2006).

Existen, principalmente, dos medidas de inteligencia emocional capacidad: La Escala Multifactorial de inteligencia emocional, MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y un instrumento que se desarrolló a partir de éste, el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). La principal dificultad de estos instrumentos es que, a diferencia de los test estandarizados de evaluación de las capacidades cognitivas, deben afrontar la subjetividad de la experiencia

emocional, ya que no pueden ser puntuados objetivamente, pues en la mayoría de los casos no hay un criterio para considerar una respuesta correcta (Pérez-González, et al., 2007).

Tabla 2.4 Medidas de autoinforme extensivas

	Autor	Factores	Edad
WEIP (2002)	Jorda, Ashkanay, Härtel y Hooper	1. Habilidad para tratar con propias emociones 2. Habilidad para tratar con emociones de otros.	16
SUEIT (2001)	Palmer y Stough,	1.Reconocimiento y expresión emocional 2. Comprensión emocional 3. Emociones dirigidas a la cognición 4.Manejo emocional 5. Control emocional	16
TEII (2001)	Tapia	1. Empatía 2. Utilización de sentimientos 3. Manejo de relaciones 4. Autocontrol	13
EQ-i (1997)	Bar-On	1. Autoconciencia emocional 2. Asertividad 3. Autoestima 4. Auto-actualización 5. Independencia 6. Empatía 7. Relaciones interpersonales 8. Responsabilidad social 9. Solución de problemas 10. Comprobación de la realidad 11. Flexibilidad 12. Tolerancia al estrés 13. Control de impulsos 14. Felicidad 15. Optimismo	16
ECI (1999)	Boyatzis y Burckle	1. Autoconciencia 2. Automanejo 3. Conciencia social 4. Manejo de las relaciones	16
TEIQue (2003)	Petrides y Furnham	1. Bienestar 2. Habilidades de autocontrol 3. Habilidades emocionales 4. Habilidades sociales	16

-*Multifactor Emotional Intelligence Scale, MEIS*, (Mayer, et al., 1999): es una medida de habilidad mediante tareas de ejecución. Evalúa cuatro factores principales: percepción, asimilación, comprensión y manejo, formados por 12 subescalas.

-*Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test v.2.0, MSCEIT*, (Mayer, Salovey y Caruso, 2001): el Test de Inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es una escala de capacidad de 141 ítems, que permite medir la ejecución de las personas en las tareas. Las respuestas de los participantes representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Las puntuaciones, por tanto, no se ven afectadas por el autoconcepto, las respuestas a las demás preguntas o el estado emocional, entre otras fuentes de distorsión. La prueba permite obtener un nivel de capacidad global, que se puede dividir en dos áreas: experiencial y estratégica, conectándose de acuerdo con el modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional. Asimismo, la prueba proporciona puntuaciones válidas de cada una de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional: (1) la capacidad de percibir las emociones con precisión, (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, (3) comprender las emociones y (4) manejar las emociones para el crecimiento personal. Es decir, la estructura de la prueba consta de dos áreas principales (experiencial y estratégica), cuatro ramas (percepción, facilitación, comprensión y manejo), con ocho subescalas (2 por cada rama). Existe una adaptación al castellano de la prueba (Extremera, et al., 2006), que tiene una fiabilidad en la puntuación total de 0,95 y de 0,93 y 0,90, en las áreas experiencial y estratégica, respectivamente. Los valores de fiabilidad en las ramas oscilaron entre 0,75 (Facilitación emocional) y 0,93 (Percepción emocional). Las correlaciones obtenidas entre las tareas, ramas y áreas del MSCEIT son positivas y estadísticamente significativas en todos los casos. Para calcular la validez factorial de la versión española del MSCEIT basadas en su estructura interna, se

comprobó el ajuste de distintos modelos de análisis factorial confirmatorio (AFC) con los datos recogidos en la muestra normativa española.

En los test de habilidad las respuestas son evaluadas en función de tres criterios: 1) *El criterio o método consenso*, que evalúa el grado en que la respuesta que da una persona se relaciona con la de la población general. La idea de partida es que las puntuaciones ofrecidas por la mayoría de la muestra convergen hacia la respuesta adecuada. Es decir, si la respuesta de una persona coincide con la del grupo normativo, se considera correcta. 2) *El método experto*, que confía en las opiniones de expertos en el área de las emociones, asumiendo que la respuesta correcta es la que dan estos entendidos en el tema. 3) *El método target*, que sólo funciona con ciertos ítem (con los pertenecientes a expresiones faciales o diseños abstractos), donde se le pregunta que emoción sentía la persona cuando fue fotografiada o qué sentía el artista o intentaba transmitir al realizar el dibujo. Si la respuesta del participante se asemeja a la del artista o modelo se considerará correcta (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

En la tabla 2.5 se exponen las principales características de las medidas de habilidad

Tabla 2.5 Medidas de ejecución

Instrumento	Autores	Factores	Edad
MEIS	(1999) Mayer, Caruso y Salovey	Percepción Asimilación. Comprensión. Manejo.	16
MSCEIT	(2001) Mayer, Salovey y Caruso	Capacidad de percibir emociones con precisión. Utilizar emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad. Comprender emociones. Manejar emociones para el crecimiento personal.	16

2.4.4. Ventajas y limitaciones de las medidas de inteligencia emocional

Los instrumentos de autoinforme no se ven libres de sesgos, siendo la deseabilidad social y la aquiescencia los más importantes.

La deseabilidad social es la necesidad del evaluado de responder adecuadamente a las preguntas, quedando bien con el evaluador. Para solventar este problema se han incluido en algunos cuestionarios ítems de sinceridad o bien se ha usado la valoración de evaluadores externos allegados a la persona, con el fin de comparar las respuestas.

La aquiescencia es la tendencia a responder siempre en la misma casilla independientemente de la pregunta. Los autoinformes son herramientas más *subjetivas* y menos directas del nivel de inteligencia emocional y requieren que las personas sean conscientes de sus niveles de inteligencia emocional. Además, estos instrumentos presentan correlaciones moderadas y altas con variables de personalidad consolidadas. Sin embargo, cabe señalar una serie de ventajas de los instrumentos de autoinforme: pueden proporcionar datos sobre vivencias y experiencias internas, evaluar procesos de conciencia, su cumplimentación requiere menos tiempo, sus instrucciones son bastante sencillas y muestran mayores índices de validez predictiva con variables criterio relacionadas con la vida cotidiana (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

Entre los inconvenientes de las medidas de habilidad cabe destacar que son bastante costosas a nivel económico y precisan bastante tiempo para su explicación y cumplimentación. Además, los métodos de puntuación no están exentos de críticas, pues algunos autores consideran que las respuestas evaluadas mediante consenso podrían determinar conformidad social más que una respuesta inteligente emocionalmente. Igualmente, el criterio experto ha sido criticado, ya que en algunos casos la muestra total de expertos no ha sido extensa ni representativa.

Entre las ventajas de las pruebas de habilidad se puede mencionar que realizan una evaluación más *objetiva* de las habilidades emocionales, ya que no es posible falsar una buena ejecución porque los participantes ignoran la respuesta correcta. Estos instrumentos están menos influidos por la capacidad de introspección y memoria (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004). Además, no presentan una relación tan estrecha con medidas de personalidad, aunque si con medidas de inteligencia verbal. Las medidas de habilidad muestran menor validez predictiva pero mayor validez incremental cuando se controlan los rasgos de personalidad.

Las medidas de habilidad y los autoinformes no suelen presentar altas correlaciones entre sí, hallazgo que podría explicarse por la diferencia de los planteamientos teóricos de base o quizás porque estén midiendo diferentes constructos. Por esta razón, lo recomendable es hacer uso de diferentes instrumentos, pues existen evidencias de que combinar los autoinformes con una prueba de habilidad, como el MSCEIT, puede aportar una mayor varianza respecto a una determinada variable criterio (Pena y Repetto, 2008).

2.5. Conclusiones

A la hora de operacionalizar un constructo psicológico se debe, en primer lugar, determinar cuáles son los elementos que lo integran. Sin embargo, todos los modelos de inteligencia emocional, así como los instrumentos de medida, han obviado este paso, obteniéndose dominios muestrales definidos de forma arbitraria (Pérez-González, et al., 2007). El panorama actual en torno a la inteligencia emocional, con las evidentes contradicciones que se pueden encontrar en la literatura, hace que los críticos la descarten, considerándola un concepto no probado, que no añade nada a la comprensión de las diferencias individuales, más allá de las dimensiones psicológicas ya existentes (Woodruffe,

2001, citado en Clarke, 2006a). Algunos autores señalan que de un nuevo envase de un vino ya conocido (Mathews, et al., 2002, citado en Mestre, Guil, y Mestre, 2005). A esta desventaja de la inteligencia emocional hay que añadir la existencia de publicaciones arriesgadas, que han contribuido negativamente al conocimiento científico sobre qué predice la inteligencia emocional y con qué constructos tiene relación. Así, se han hecho afirmaciones sobre el poder de la inteligencia emocional que sugieren que ésta es más importante que el cociente intelectual y que puede ser el determinante más importante para el éxito académico y en las relaciones sociales. Sin embargo, éstas aseveraciones, a pesar de su popularidad, han recibido poco apoyo científico (Davies et al., 1998, citado en Ciarrochi, et al., 2000). Por el contrario, otros investigadores han expresado su preocupación sobre lo que realmente constituye el dominio del constructo y la forma en que se mide (Roberts, Zeidner, y Matthews, 2001, citado en Clarke, 2006a; 2006b).

A pesar de una gran cantidad de investigaciones, ha resultado difícil integrar los conocimientos existentes sobre competencia social y emocional en un marco teórico coherente (Lopes, Salovey, y Straus, 2003). Además, se debe tener en cuenta que se trata de un constructo relativamente novedoso dentro del campo de la psicología, formado por conceptos muy antiguos.

En este capítulo se ha hecho una revisión de las definiciones, modelos e instrumentos de inteligencia emocional. Es evidente la diversidad de concepciones y postulados existentes por lo que se puede afirmar que el panorama actual en torno a la inteligencia emocional es bastante complejo. Los investigadores del área han dedicado sus esfuerzos a mejorar los modelos existentes, o a desarrollar modelos nuevos, pero no se han puesto a prueba ni se han comparado, lo que complica las labores de investigación, la posterior contrastación y generalización de los resultados y su uso en el campo aplicado.

Algo similar ocurre con los instrumentos: se ha tratado de demostrar su validez y fiabilidad, pero no ha sido posible encontrar en la literatura un trabajo que los compare y ponga de manifiesto que instrumento es más útil. Quizás sea el trabajo pendiente más importante de la investigación sobre la inteligencia emocional, pues si no se cuenta con unos cimientos sólidos sobre los que trabajar, cualquier evidencia carece de sentido. En el próximo capítulo se abordará la relación de la inteligencia emocional con otras variables.

Capítulo 3: Relación entre inteligencia emocional y otros constructos

La existencia de múltiples modelos de inteligencia emocional, que lejos de facilitar la comprensión del constructo la complican, junto con publicaciones arriesgadas, que han contribuido negativamente al conocimiento científico sobre qué predice la inteligencia emocional y con qué constructos se relaciona (Davies, Stankov y Roberts, 1998, citado en Ciarrochi, et al., 2000); hace necesario investigar, de forma rigurosa, qué constructos se relacionan con la inteligencia emocional y cuál es el tipo de relación que se establece entre ellos.

Los primeros trabajos sobre inteligencia emocional se centraron en el desarrollo de modelos e instrumentos pero, en los últimos años, los esfuerzos se han enfocado en examinar la relación de este constructo con otras variables relevantes, con el fin de esclarecer la utilidad de la inteligencia emocional, en las diferentes áreas importantes para las personas.

El objetivo de este capítulo es exponer la relación entre la inteligencia emocional y otros constructos ya conocidos con los que parece tener algún tipo de relación. En ningún caso se pretende hacer una revisión exhaustiva de los numerosos constructos con los que se ha asociado la inteligencia emocional. Sin embargo, se mencionarán algunos, con el fin de dar una visión general sobre la utilidad que puede tener la inteligencia emocional en diferentes ámbitos.

3.1. Relación con otros constructos

Seguidamente, se describe la relación de la inteligencia emocional con otras variables.

3.1.1. Inteligencia

Al abordar la inteligencia emocional, surge la pregunta: ¿es la inteligencia emocional lo mismo que la inteligencia cognitiva? Autores como Mayer, et al. (2002) afirman que no es así, pero por otra parte, se han llevado a cabo diversos estudios para tratar de dar respuesta a esta pregunta.

Los resultados obtenidos en los diferentes estudios difieren en función de los instrumentos empleados para medir ambos constructos. En este apartado se expondrán primero los estudios en los que se ha utilizado *autoinforme* para medir inteligencia emocional y a continuación los que han usado la *prueba de habilidad* más utilizada, el MSCEIT.

En primer lugar, al estudiar la relación entre inteligencia emocional, apesada con instrumentos de *autoinforme*, e inteligencia, la mayoría de los estudios no han hallado resultados significativos. Así, por ejemplo, utilizando el TMMS-24 y una adaptación al castellano del SSRI, frente a una adaptación del test de factor g de Cattell para medir inteligencia, los valores de correlación obtenidos fueron no significativos y cercanos a cero (Pérez y Castejón, 2006). Usando también el TMMS-24, De Haro y Castejón (2014) y Lorenzo (2014) hallaron resultados equivalentes, aplicando el factor g de Catell y el test de aptitudes mentales primarias respectivamente. Resultados similares se observaron en un estudio donde la inteligencia emocional se midió a través de EQ-i y SREIT y la inteligencia con el verbal Scholastic Aptitude Test (VSAT) (Brackett y Mayer, 2003). Sin embargo, Derksen, Kramer y Katzko (2002) indican que existen una correlación baja y significativa ($r=.081$) entre el EQ-i y el General Adult Mental Ability Scale (GAMA).

En segundo lugar, los estudios que emplean una *prueba de habilidad* muestran resultados heterogéneos, incluso cuando se usa el mismo instrumento para evaluar

inteligencia cognitiva. En los casos en los que se ha usado la puntuación total del MSCEIT se han hallado correlaciones no significativas y cercanas a cero (Lopes Salovey y Satraus, 2003) con el Scholastic Aptitude Test (SAT), y correlaciones positivas y significativas (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004) con el mismo instrumento (el Scholastic Aptitude Test). Utilizando el test de Matrices Progresivas de Raven y el Test de Asociación de Palabras Fonéticas, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) descubrieron correlaciones significativas. Aplicando el Wonderlic Personnel Test (WPT) se ha observado correlaciones positivas y significativas (Rode, et al., 2008; Rossen y Kranzler, 2009). Asimismo, existen diferentes estudios que abordan la relación entre las diferentes ramas de la prueba de ejecución (MSCEIT) e inteligencia. Mestre, et al. (2005), empleando el Test de Inteligencia General Factorial (IGF), observaron que las ramas *facilitación*, *comprensión* y *manejo* correlacionan de forma positiva y significativa; mientras que *percepción emocional* sólo correlaciona significativamente con la inteligencia verbal y con el razonamiento verbal (éste último también correlaciona con las demás ramas del MSCEIT). Además, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre razonamiento abstracto y las tres últimas ramas del MSCEIT. Según los autores de este estudio, *facilitación emocional*, *comprensión emocional* y *manejo de emociones* parecen encontrarse más vinculadas con aptitudes mentales relacionadas con la inteligencia cristalizada que con la inteligencia fluida. Los autores concluyen que las correlaciones entre las dos puntuaciones son lo suficientemente altas como para poder afirmar que las personas con más capacidad e inteligencia verbal, juegan con ventaja al ser evaluados con el MSCEIT. Este hallazgo plantea la necesidad de aclarar cómo la inteligencia emocional se vincula con las aptitudes mentales que se cristalizan a lo largo del ciclo vital de una persona. Evaluando la inteligencia verbal con la subescala de vocabulario del WAIS-III, se ha encontrado correlaciones moderadas y significativas con la rama de

comprensión emocional (Lopes, et al., 2003). A través de análisis de regresión múltiple, se ha observado que *comprensión emocional* es la que cuenta con un mayor peso en la relación entre la inteligencia emocional medida con el MSCEIT y la inteligencia cognitiva apresada con el test de aptitudes mentales primarias (PMA). Sin embargo, también se observó relación con percepción emocional y facilitación emocional. Cabe destacar que el valor de los coeficientes es negativo, por lo que a mayor inteligencia menor puntuación en los factores del MSCEIT (Lorenzo, 2014). En la tabla 3.1. se sintetizan los estudios expuestos anteriormente.

Tabla 3.1. Relación entre instrumentos de inteligencia emocional y cognitiva

Autor	Muestra	Instr. IE	Instr. inteligencia	Resultado
Pérez y Castejón (2006)	Universitarios	TMMS-24 SSRI		No significativo
De Haro y Castejón (2014)	Egresados universitarios	TMMS-24	Factor g	No significativo
Mestre, et al. (2005)	Alumnado secundaria	MSCEIT	Puntuación total IGF	Fac. $r=.37$ *** Comp. $r=.34$ *** Manej. $r=.29$ *** P., I.V. $r=.26$ * P., R.V. $r=.2$ * $r=.32$ ***
Brackett y Mayer (2003)		EQ-I SREIT	VSAT	No resultados significativos
Lopes, et al.(2003)			Vocabulario (WAIS-III)	$r=.39$ *
Brackett, et al. (2004)	Universitarios		VSAT	No resultados significativos
Bastian, et al. (2005)		MSCEIT	Raven	$r=.35$ ***
			Test asociaciones palabras fonéticas	$r=.27$ **
Rode, et. al (2008)			WPT	$r=.26$ **
Rossen y Kranzler (2009)				$r=.24$ *

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

3.1.2. Personalidad

Como se ha comentado en el capítulo anterior, originalmente la inteligencia emocional fue planteada como una capacidad independiente de la personalidad, susceptible de ser mejorada y que evoluciona a medida que el sujeto se desarrolla. Posteriormente, surgieron los modelos mixtos, que consideran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades y rasgos de personalidad. Estos planteamientos teóricos han evolucionado de forma paralela a la construcción de diferentes instrumentos de medida. Los modelos de habilidad han desarrollado pruebas objetivas en las que el nivel de competencia parece ser independiente de las características de personalidad de los individuos (Martín Jorge y Mora Mérida, 2009).

A medida que la inteligencia emocional ha adquirido popularidad, con la aparición de los modelos mixtos, se ha incrementado la polémica sobre su relación con la personalidad. Las discrepancias en torno a la relación de estos constructos, personalidad e inteligencia emocional, ha provocado que diferentes autores se hayan planteado si es la inteligencia emocional una nueva capacidad o se trata de un acercamiento reformateado a la personalidad. Los resultados de diferentes investigaciones al respecto (Austin, Saklofske, y Egan, 2005; Bernarás, Garaigordobil, y de las Cuevas, 2011; Brackett y Mayer, 2003; Caprara, Barbaranelli, y Borgogni, 1995; Cattell, Cattell, y Cattell, 1993; Cherniss, Extein, Goleman, y Weissberg, 2006, pp. 240-241; Lopes, Brackettt, Nezlek, Shütz, Sellin, y Salovey, 2004; Lopes, et al., 2003; Mestre, 2003; Mestre, et al., 2005; O'Connor y Little, 2003; Roberts, et al., 2001; Van Rooy, Viswesvaran, y Pluta, 2005) son contradictorios, debido, principalmente, a que en cada investigación se asume una concepción distinta de lo que es la inteligencia emocional y se hace uso de instrumentos de medida diseñados de acuerdo a esa teoría. Así, (Brackett y Mayer, 2003) encontraron escasas correlaciones entre instrumentos de habilidad y los datos proporcionados por los autoinformes; según los autores, este resultado se debe, en

parte, a que las pruebas miden constructos que han sido definidos de manera diferente. Por esta razón, parece imprescindible hacer una distinción entre dos constructos: 1) la inteligencia emocional rasgo y 2) la inteligencia emocional capacidad. Esta distinción es importante por razones teóricas y prácticas. A nivel teórico es fundamental porque los distintos tipos de medidas arrojarán resultados diferentes, aunque compartan un modelo conceptual. El tipo de instrumento empleado es fundamental en la operacionalización del constructo y no puede ser separada de la naturaleza teórica del mismo. En el campo práctico, esta distinción es importante porque la eficacia de las intervenciones que buscan mejorar la inteligencia emocional no puede ser evaluada por medidas de habilidad que no son susceptibles a puntuación verídica y no deben ser evaluadas por medio de cuestionarios de autoinforme que evalúan auto-percepciones (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009).

1) La inteligencia emocional rasgo:

La inteligencia emocional rasgo se inserta en el marco de la personalidad y se evalúa a través de los inventarios de autoinforme que miden el comportamiento típico. Este enfoque de la investigación de la inteligencia se basa principalmente en variables de personalidad, tales como la empatía, el optimismo y la impulsividad y, a menudo, incluye muchas otras, como la motivación, la auto-conciencia o la felicidad, en lugar de los elementos esenciales de la inteligencia emocional. (Petrides y Furnham, 2000). Petrides, Pita y Kokkinaki (2007) mostraron que la inteligencia emocional rasgo es un constructo de personalidad compuesto, situado en los niveles más bajos de los dos taxonomías, apoyando la conceptualización de la inteligencia emocional rasgo como un constructo de orden inferior, que abarca integralmente las facetas de la emoción relacionadas con la personalidad. Su principal aportación es que la inteligencia emocional rasgo captura una parte de la varianza que no puede ser explicada por los tres gigantes (neuroticismo, extroversión y psicoticismo) o los cinco grandes

(neuroticismo, extroversión, apertura, afabilidad y escrupulosidad), y que esta variación constituye un factor robusto e interpretable dentro de ambos marcos. Según (Pérez-González, et al., 2007), la visión de que la inteligencia emocional rasgo es una mezcla de diferentes factores de personalidad es demasiado pesimista, pues existen evidencias empíricas convincentes que apoyan la validez discriminante e incremental de la inteligencia emocional rasgo, incluyendo el hecho de haber aislado de un factor oblicuo de inteligencia emocional rasgo tanto en el espacio factorial eysenckiano como en el de los Cinco Grandes. Además, cada vez existen más datos que muestran que varias de las medidas utilizadas para operacionalizar este constructo permiten predecir criterios, incluso en la presencia de los rasgos básicos de la personalidad.

Pérez, Petrides, y Furnham (2005) consideran que el campo de la medición de la inteligencia emocional rasgo se mantiene atrapado en un estado pre paradigático, en el que los cuestionarios se están desarrollando sin referencia adecuada a la teoría subyacente. De hecho, la mayoría de los autores y los usuarios de estos instrumentos están todavía bajo la impresión de que la inteligencia emocional es un constructo unitario que se puede medir a través de cuestionarios de autoinforme, por medio de pruebas de máximo rendimiento o a través de tareas improvisadas, sin ninguna consecuencia para su conceptualización, su red nomológica, o la interpretación de los hallazgos resultantes.

2) La inteligencia emocional capacidad:

El enfoque de procesamiento de información es mucho más específico y explícito en cuanto a las partes constituyentes de la inteligencia emocional y su relación con la inteligencia tradicional, debiendo ser evaluada a través de medidas de máximo (no típico) rendimiento (Petrides y Furnham, 2000). En opinión de (Mayer, et al., 2000), el uso del término inteligencia emocional para referirse a amplias áreas de la personalidad, más allá de lo

emocional y lo cognitivo, parece innecesariamente vago, siendo aún más problemático cuando tal empleo se extiende a la totalidad de la personalidad o carácter. Asimismo, en la literatura se identifican algunos rasgos con la inteligencia emocional que no lo son (por ejemplo, la persistencia o la asertividad, que son aspectos referidos a la motivación o las habilidades sociales). Además, cabe destacar que se ha considerado que la inteligencia emocional se puede aprender. Este dato contradice la idea de que inteligencia emocional es una nueva etiqueta para los rasgos de personalidad, ya que buena parte de la investigación sobre los rasgos de la personalidad evidencia que éstos se ven influidos por aspectos genéticos y biológicos que resulta difícil, aunque no imposible, cambiar.

La inteligencia emocional desde el enfoque de las cuatro ramas es distinto de otros muy populares que también utilizan este término. Desde este punto de vista, se hace referencia a la capacidad de pensar con claridad sobre las emociones para mejorar la inteligencia. Esta definición abarca un concepto relativamente diferenciado, unitario y con significado científico. En otras palabras, según Mayer, et al. (2002), estamos ante un una forma de inteligencia y tener una elevada inteligencia es independiente de las características de personalidad.

En palabras de (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 3), “La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podemos pronosticarlo. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o

menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive –milagrosamente– de forma integrada.”

Se han encontrado diferentes resultados en función del constructo de inteligencia emocional en el que se basa la investigación. Es decir, los hallazgos varían dependiendo de si se asume la inteligencia emocional rasgo, con sus respectivos instrumentos de autoinforme, o la inteligencia emocional habilidad, utilizando instrumentos de ejecución. A continuación, se señalan diferentes investigaciones en las que se ha abordado la relación entre inteligencia emocional y personalidad:

En primer lugar, con respecto a las investigaciones que asumen *la inteligencia emocional rasgo*, utilizando *medidas de autoinforme* de inteligencia emocional (CIE, EIS, EQ:i, CTI y SREIT), se han obtenido correlaciones significativas entre las puntuaciones en los instrumentos de inteligencia emocional y la personalidad, independientemente del instrumento utilizado. Cabe destacar que la mayoría de estudios han encontrado correlaciones positivas entre inteligencia emocional y los factores de personalidad, salvo neuroticismo (Austin, et al., 2005; Bernarás, et al., 2011; Brackett y Mayer, 2003; Mestre, 2003).

En segundo lugar, en relación a las investigaciones que admiten la *inteligencia emocional habilidad*, empleando *instrumentos de ejecución*, algunos estudios encuentran correlaciones, principalmente bajas, entre inteligencia emocional y algunos de los factores de personalidad. Así, (Lopes, et al., 2004) sólo encuentran relación entre el factor manejo de las emociones del MSCEIT y extraversión ($r=0,20$), amabilidad ($r=0,27$), neuroticismo ($r=-0,22$) y apertura ($r=0,24$); (Lopes, et al., 2003) sólo observan correlaciones con tres de los cinco grandes (amabilidad $r=0,32$, responsabilidad $r=0,23$ y apertura $r=0,22$) y (Mestre, et al., 2005) hallaron correlaciones significativas entre el MSCEIT y tres (Cooperación $r=0,39$;

perseverancia $r=0,32$; apertura a la cultura $r=0,28$; distorsión $r=-0,39$) de las diez variables del Big Five Questionnaire (Caprara, et al., 1995). Los autores concluyen que la inteligencia emocional parece estar más próxima a las aptitudes mentales que a los rasgos de personalidad. El estudio de Roberts, et al. (2001) mostró que el MEIS, comparte relaciones con los instrumentos de personalidad, que se asemejan a las que comparte la personalidad, con las medidas de inteligencia cognitiva. Es decir, tanto inteligencia como inteligencia emocional correlacionan sólo modestamente (es decir, rara vez superior a 0,30) con las escalas de personalidad. Otras investigaciones, por el contrario, no obtienen resultados significativos (Lopes, et al., 2004).

En tercer lugar, algunas investigaciones incluyen *diferentes tipos de instrumentos*:

(O'Connor y Little, 2003) encontraron correlaciones significativas entre el EQ-i y la extraversión ($r =0,34$), la ansiedad ($r=0,76$) y la independencia ($r =0,43$), medidas con el 16PF (Cattell, et al., 1993). Sin embargo, la puntuación total del MSCEIT sólo correlacionó con la dimensión de ansiedad ($r=0,24$). (Brackett y Mayer, 2003), por su parte, observaron que el EQ-i correlaciona de forma significativa con los cinco grandes (neuroticismo $r=-0,57$; extraversión $r=0,37$; apertura $r=0,16$; amabilidad $r=0,27$ y responsabilidad $r=0,48$). El SREIT correlaciona con cuatro de los cinco grandes factores (neuroticismo $r=-0,19$; extraversión $r=0,32$; apertura $r=0,43$ y responsabilidad $r=0,25$), mientras que el MSCEIT sólo correlaciona con apertura ($r=0,25$) y amabilidad ($r=0,28$). Con el fin de obtener una perspectiva más amplia sobre la validez discriminante de tres pruebas de la inteligencia emocional (EQ:i, SREIT, MSCEIT), se realizaron análisis de regresión múltiple con los cinco grandes factores de personalidad como variables predictoras (junto con otra prueba de bienestar psicológico) y las tres pruebas de inteligencia emocional como medidas de resultado. Los análisis mostraron que sólo amabilidad y apertura a la experiencia contribuyeron de forma significativa al

modelo. Sin embargo, los otros dos instrumentos compartían una varianza considerable con los cinco grandes, así como con la prueba de bienestar psicológico. Extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad fueron predictivos del SREIT ($r=0,52$) y el EQ-i comparte la mayoría de su varianza con los cinco grandes ($r=0,75$). Estos resultados apoyan la hipótesis de que el MSCEIT se puede diferenciar de la personalidad, mientras que el EQ-i y el SREIT no se pueden distinguir con tanta facilidad.

En el año 2005 se realizó un metaanálisis basado en 58 estudios sobre el constructo inteligencia emocional. Los autores encontraron que algunas medidas de auto-informe de la inteligencia emocional se correlacionaron altamente con medidas de personalidad. Sin embargo, el MSCEIT no correlacionó altamente con personalidad o capacidad cognitiva (Van Rooy, et al., 2005). Este trabajo apoya la afirmación de que la inteligencia emocional es distinta del cociente intelectual y de la personalidad (Cherniss, et al., 2006, pp. 240-241).

Los resultados citados anteriormente coinciden, con la afirmación de (Mayer, et al., 2002), quienes consideran que cabe esperar que el MSCEIT no esté muy relacionado con ningún test de personalidad, aunque es posible que haya pequeñas correlaciones con algunas de sus dimensiones. Los estudios que se han ocupado de la relación entre inteligencia emocional (medida como capacidad y personalidad han constatado correlaciones que, en el mejor de los casos, no pasan de ser moderadas y en la mayoría de los casos, tal y como afirman (Mayer, et al., 2002) se han encontrado unas relaciones muy pequeñas con los rasgos de personalidad.

Según Mayer (2006), considerar que la inteligencia emocional es algo novedoso o una reformulación de la personalidad depende del acercamiento de inteligencia emocional del que se esté hablando.

El modelo elegido en la presente investigación y la teoría subyacente conciben la inteligencia emocional como capacidad, por lo que, a nivel teórico, se descarta su estrecha vinculación con la personalidad.

3.1.3. Relaciones interpersonales

Se ha vinculado la inteligencia emocional con diferentes indicadores de competencias sociales. Así, Mayer, Caruso y Salovey (1999) encontraron que la inteligencia emocional correlaciona de forma positiva con la empatía, la cordialidad paternal y las relaciones positivas con la familia y los iguales. Las correlaciones fueron negativas con la tendencia a evitar presenciar la expresión y/o manifestación de los estados emocionales de los demás.

En el estudio de Rivers, Brackett, Katulak y Salovey (2007) se analizó la regulación efectiva de la tristeza, evaluada a partir de las estrategias descritas por los participantes. Se controló el género, las puntuaciones del MSCEIT y del cuestionario de personalidad y se observó que la regulación efectiva de la tristeza se relacionó positiva y significativamente con las relaciones sociales positivas. Asimismo, la puntuación total del MSCEIT mostró correlaciones positivas y significativas con las relaciones sociales positivas. Por su parte, otros estudios señalan que la rama manejo emocional del MSCEIT se relaciona positiva y significativamente con diferentes indicadores de calidad de las interacciones sociales (Brackett, et al., 2004; Lopes, Brackett, Nezlek, Sellin y Salovey, 2004; Lopes, et al., 2004; Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005). También, se ha vinculado con una mayor percepción de apoyo por parte de los padres y menos interacciones negativas con los amigos más íntimos (Lopes, et al., 2003), con mayores interacciones positivas y menos negativas, al igual que niveles de apoyo emocional más alto (Lopes, et al., 2004) y con mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Apoyo Social Percibido

Existen numerosas definiciones de apoyo social, pero en todas ellas subyace la idea básica de que el apoyo social refuerza el sentido de valía y ser querido del individuo, al autoperibirse como miembro aceptado de un grupo social (Durá y Garcés, 1991). Se ha definido como “aquellas interacciones o relaciones sociales que ofrecen a los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada” (Hobfoll y Stokes, 1988, p. 499, citado en Durá y Garcés, 1991, p. 258). Otra definición amplia conceptualiza el apoyo social como “provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos” (Lin, Dean y Ensel, 1986, citado en Barrón y Sánchez, 2001, p. 17).

Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) mostraron que los adolescente con mayores niveles de inteligencia emocional contaban con un apoyo social más elevado y estaban más satisfechos con ese apoyo social. Sin embargo, el apoyo de amigos y familia extensa está más relacionado con la inteligencia emocional que el apoyo de los hermanos y los padres. Igualmente, Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015) encontraron correlaciones positivas y significativas entre los tres factores del TMMS-24 y el apoyo social (familiar, amistades y profesores). Asimismo, los análisis de regresión jerárquica indicaron que claridad y reparación emocional eran predictores de apoyo social (Montes-Berges y Augusto, 2007). Por su parte, Austin, et al. (2005) encontraron correlaciones positivas y significativas entre apoyo social y dos instrumentos de autoinforme (EIS y EQ:i:S).

Rey y Extremera (2011) hallaron que la inteligencia emocional del profesorado se relacionó positivamente con una mayor percepción de apoyo social.

Además de por su relación con inteligencia emocional, el apoyo social es interesante porque se ha relacionado con otras variables que, a su vez, están relacionadas con la inteligencia emocional. Al inicio de los estudios sobre apoyo social se plantearon dos tipos de efectos, que dieron lugar a lo que se conoce como hipótesis del efecto directo e hipótesis del efecto de amortiguación. La primera hipótesis sostiene que el apoyo social tiene un efecto directo sobre la salud y el bienestar y la segunda plantea que el apoyo social es un mediador o moderador de otros factores que influyen en el bienestar y la salud (Barrón y Sánchez, 2001); (Matud, Carballeira, López, Marrero, y Ibáñez, 2002). En cuanto al efecto directo del apoyo social, se ha evidenciado que el apoyo social contribuye a mejorar el bienestar de los estudiantes (Matsuda, Tsuda, Kim, y Deng, 2014) y se relaciona con salud mental y menor estrés académico (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, y De Pablo, 2008). Asimismo, diferentes estudios confirman la importancia del apoyo social en la salud (Matud, et al., 2002; Galván, Romero, Rodríguez, Durand, Colmenares, y Saldivar, 2006; Musitu y Cava, 2003). En lo que respecta al papel mediador del apoyo social, se ha observado que influye, por ejemplo, en el deterioro psicológico o la depresión (Barrón y Sánchez, 2001). Centrando la atención en la inteligencia emocional, se ha observado que el apoyo social laboral tiene un efecto mediador entre la inteligencia emocional y el *burnout* del profesorado (Ju, Lan, Li, Feng, y You, 2015), o la angustia (*distress*) (Kong, Zhao, y You, 2012). Por último, cabe destacar que diferentes estudios evidencian que el apoyo social es un mediador en la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida (Gallagher y Vella-Brodick, 2008; Kong, et al., 2012; Rey y Extremera, 2011; Runcan y Iovu, 2013).

3.1.4. Psicología de las organizaciones

Diferentes investigaciones se han interesado por la utilidad de la inteligencia emocional en el área de las organizaciones, estudiando cómo ésta afecta al liderazgo, la satisfacción o el desempeño.

En relación al liderazgo, Zárata y Matviuk (2012), evidenciaron que los líderes que utilizan la inteligencia emocional pueden liderar más eficientemente a sus grupos de trabajo. En la misma línea, Villanueva (2008), con estudiantes de psicología, concluyó que existe relación entre la inteligencia emocional rasgo y la autoeficacia para el liderazgo, resaltando la importancia de dicha relación con la autoeficacia para desempeñar una tarea y la eficacia colectiva de un grupo. Por su parte, Yusof, Kadir y Mahfar (2014) afirman que es innegable que la inteligencia emocional es un factor significativo en el liderazgo eficaz, haciendo que los trabajadores se sientan más cómodos en su lugar de trabajo y aumentando su motivación para alcanzar los objetivos.

Con respecto a la satisfacción en el trabajo, Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey (2010), en un estudio con docentes, obtuvieron que mayores habilidades relacionadas con las emociones pueden contribuir a una mayor satisfacción laboral y a una mayor realización personal. Estos hallazgos plantean la posibilidad de que los programas de formación docente centrados en el desarrollo de habilidades de regulación emocional podrían dar lugar a una serie de resultados favorables para los profesores.

Wong y Law (2002) analizando liderazgo, satisfacción y desempeño en un mismo estudio, pusieron de manifiesto que la inteligencia emocional de los líderes afecta a su satisfacción y el comportamiento, mientras que la inteligencia emocional de los trabajadores afecta el desempeño laboral y la satisfacción en el trabajo.

Los estudios más recientes en este campo han abordado también el éxito profesional temprano, encontrando que la inteligencia emocional, medida con el TMMS, puede predecir el salario (una vez controlado el efecto de la inteligencia) y que las variables atención y regulación emocional, junto con el sexo, muestran mayor relación y capacidad predictiva con el éxito profesional que la inteligencia general (De Haro y Castejón, 2014).

3.1.5. Rendimiento académico

Delimitar el concepto “rendimiento escolar” es una tarea difícil dado el carácter complejo y multidimensional del mismo (Álvaro-Page, et al., 1990), aunque se podría simplificar diciendo que el rendimiento adecuado es aquel que logra los mejores resultados en el menor tiempo y esfuerzo posible (Adell, 2002).

Existen diferentes trabajos que han abordado la relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional. Aunque Zeidner, et al. (2002) señalan que algunos defensores de la inteligencia emocional han realizado afirmaciones, carentes de fundamento, sobre la utilidad predictiva de ésta en el ámbito académico, existen estudios rigurosos que han mostrado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

En primer lugar, en los estudios en los que se ha utilizado instrumentos de *autoinforme*, como el EQ-i o el TMMS-24, para apresar inteligencia emocional, los resultados no apuntan en la misma dirección. Por un lado, están aquellos estudios que no avalan la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012; Newsome, Day y Catano, 2000) y, por otro, aquellos en los que se ha encontrado relación entre algún factor de inteligencia emocional con rendimiento, pudiendo ser ésta negativa (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007) o positiva (Buenrostro-Guerrero, et. al., 2012; Extremera, Durán y Rey, 2007;

Lam y Kirby, 2002; Otero, Martín, León y Vicente, 2009; Pérez y Castejón, 2006; Quinto Medrano y Roig-Vila, 2015).

En concreto, Lam y Kirby (2002) obtuvieron que los estudiantes con altas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones, debido a su mayor capacidad de regulación emocional. (Otero, et al., 2009) concluyen que los estudiantes con puntuaciones más altas en inteligencia emocional tienden a tener mejores calificaciones en las diferentes asignaturas. Sin embargo, no encontraron relaciones con medidas globales de rendimiento. Buenrostro-Guerrero, et. al. (2012) y Quinto Medrano y Roig-Vila (2015) sugieren que a mayor puntuación en inteligencia emocional, mayor rendimiento académico. Por su parte, Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski (2004) obtuvieron resultados diferentes en función de cómo se operacionalizaron las variables. Al examinar globalmente la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, la capacidad predictiva de la inteligencia emocional fue baja. Por el contrario, algunas subescalas del EQ-i (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) predijeron significativamente el éxito académico. En general, los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional es un poderoso predictor para identificar a estudiantes que iban a tener éxito académico al finalizar el semestre.

En segundo lugar, en los estudios en los que se ha utilizado el MSCEIT, como *medida de habilidad*, se ha observado que existen relaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento, controlando variables de personalidad e inteligencia (Barchard, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Asimismo, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) señalan que los participantes que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquellos que obtienen un mejor rendimiento académico. A su vez, dentro de este estudio, se analizó si la inteligencia emocional como habilidad o como rasgo, medidas con dos instrumentos validados, podrían ser complementarias o no para explicar la capacidad

adaptativa de una persona. Los resultados no son concluyentes pero, al menos conceptualmente, parece claro que no explican lo mismo aunque tengan la misma etiqueta de inteligencia emocional.

Por último, cabe mencionar un estudio prospectivo de Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson y Whiteley (2012), en el que se examinó el impacto de la inteligencia emocional como habilidad y como rasgo en el rendimiento académico futuro, controlando la capacidad cognitiva y la personalidad. Los resultados mostraron que la inteligencia emocional predice el rendimiento académico, ya que se observa una relación entre la inteligencia emocional como habilidad y como rasgo, medido a los 11 años de edad, y el rendimiento académico medido cinco años más tarde. Además, los participantes de mayor inteligencia emocional superaban a sus iguales (de capacidad cognitiva similar) en rendimiento académico. Según los autores, los resultados mostraron que la capacidad cognitiva está lejos de ser el mayor predictor de rendimiento académico. Sin embargo, cabe destacar que los valores de correlación son más altos con inteligencia cognitiva ($r=0,48$ a $r=0,74$) que con inteligencia emocional (MSCEIT: $r=0,15$ a $r=0,54$ y Bar-On: $r=0,14$ a $r=0,30$).

3.1.6. Salud

La salud es un tema que ha obsesionado a los investigadores sociales desde los inicios de la psicología. El caso concreto de la relación entre ésta y la inteligencia emocional no ha sido distinto, por lo que se ha estudiado desde que se introdujo el concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). Cabe destacar que las investigaciones que abordan la relación entre la inteligencia emocional y la salud, han ido más allá del concepto negativo de enfermedad y se han enlazado con la psicología positiva, entendiendo que la salud no es la

simple ausencia de enfermedad sino, que abarca términos como el bienestar, la satisfacción vital o la felicidad (Ciarrochi, Forgas, y Mayer, 2006).

3.1.6.1. Salud física

La inteligencia emocional se ha relacionado con diferentes indicadores de salud física. Por ejemplo, Extremera, et al. (2007) informan que altos niveles de inteligencia emocional se relacionan con menores niveles de agotamiento. Liao, Liao, Teoh y Liao (2003) destacan que el alumnado con mejor inteligencia emocional presenta menores quejas somáticas. Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) exponen que a más inteligencia emocional, menor número de síntomas físicos. Además, cuando los individuos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y presión sanguínea son más bajos.

3.1.6.2. Salud mental

La inteligencia emocional se ha mostrado como un constructo empíricamente predictivo de las diferencias individuales en la sintomatología depresiva (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006; Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006; Liao, et al., 2003). Asimismo, se ha observado una relación negativa entre la inteligencia emocional y los niveles de depresión y ansiedad (David, 2002, citado en Brackett y Salovey, 2007; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Head, 2002, citado en Brackett y Salovey, 2007; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Otras investigaciones han estudiado la relación entre inteligencia emocional y estrés. Extremera, et al. (2007), evidenciaron que altos niveles de inteligencia emocional se relacionan con una menor percepción de estrés. Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)

demonstraron que los estudiantes con alta inteligencia emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas, menor depresión y desesperanza. Liao, et al., (2003), por su parte, indican que el alumnado con menor inteligencia emocional tienen puntuaciones más altas en estrés.

En el estudio de relaciones entre aspectos clínicos y ciertas disfunciones neurológicas relacionadas con el desempeño de la habilidades de la inteligencia emocional, se ha obtenido que los pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo parecen presentar déficit en el reconocimiento de expresiones faciales de asco, y no de miedo, que suelen mostrar los pacientes con lesiones en la amígdala. Este hallazgo indica que existen diferentes sitios para el procesamiento cognitivo de la percepción y expresión dependiendo del tipo de emoción (Mestre, Nuñez, Guil, y Gil-Olarte, 2006).

3.1.6.3. *Satisfacción con la vida*

La satisfacción con la vida es un tema que se inserta dentro de un área de investigación más amplia, denominada *Calidad de vida*. Se puede entender como una valoración cognitiva que realiza una persona de su vida y de los dominios de ésta, atendiendo a la calidad de vida, a sus expectativas y aspiraciones, así como a la consecución de objetivos. La satisfacción con la vida es uno de los indicadores de la calidad de vida “realizada”, que puede definirse como el grado en que un individuo evalúa la calidad global de su vida de forma positiva. Es decir, cuanto le gusta su vida. Este constructo incluye apreciaciones cognitivas y afectivas (Veenhoven, 1994). En la literatura se pueden encontrar palabras que se usan como sinónimo de satisfacción con la vida como *felicidad* o *bienestar subjetivo*, aunque satisfacción con la vida tiene algunas ventajas frente a estos sinónimos. A diferencia del término felicidad, la satisfacción con la vida enfatiza el carácter subjetivo del concepto y, con respecto a bienestar

subjetivo, la satisfacción con la vida se refiere a una evaluación global de la vida, más que a sentimientos actuales o síntomas psicossomáticos concretos. Un aspecto interesante de este constructo es que no evalúa el estado momentáneo, sino la vida en conjunto. En ocasiones, este indicador se usa para detectar un problema social que requiera atención (Veenhoven, 1994).

En la literatura existen diferentes trabajos que abordan la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida. En numerosos estudios se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la Satisfaction With Life Scale (SWLS) y alguno de los tres factores TMMS-24: con claridad y reparación emocional (Augusto, López-Zafra, Martínez de Antoñana y Pulido, 2006; Cabello, et al., 2006; Extremera, et al., 2007; 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Palomera y Brackett, 2006).

En los estudios con *medidas de habilidad*, como el MEIS, se observaron correlaciones positivas y significativas con los subfactores comprensión y regulación emocional (Mayer, et al., 1999). Asimismo, Ciarrochi, et al. (2000), replicando el estudio de Mayer, et al. (1999), observaron que la puntuación obtenida en el MEIS correlaciona positiva y significativamente con satisfacción con la vida. Sin embargo, Brackett y Mayer (2003), empleando el MSCEIT para apresar inteligencia emocional, no encontraron correlaciones significativas con la satisfacción vital.

3.1.6.4. *Conductas de riesgo*

Según la OMS, un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. Entre los factores de riesgo más importantes cabe citar la insuficiencia ponderal, las prácticas sexuales de riesgo, la hipertensión, el consumo de tabaco y alcohol, el agua insalubre, las deficiencias del

saneamiento y la falta de higiene. Fernández-Berrocal y Extremera (2007) afirmaron que las personas con pocas habilidades emocionales podrían recurrir al consumo de drogas para disminuir, ocultar o ignorar sus estados emocionales negativos o generar estados emocionales más agradables.

Existen diferentes estudios que avalan que la inteligencia emocional es un factor protector de las conductas de riesgo, como, por ejemplo, el consumo de sustancias adictivas o el alcohol (Tsaousis y Nikolaou, 2005). En esta línea, destacan los estudios de Trinidad y Johnson (2002), Trinidad, Unger, Chou y Johnson (2004), Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro (2006), Brackett, et al. (2004), Rivers, Brackett, Omori y Sickler (2013), Ortiz (2012) y Senra, Pérez-González y Manzano (2007).

Analizando en profundidad algunos de estos estudios, es posible extraer que la inteligencia emocional es un factor protector, ya que se relacionó con una percepción más adecuada de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar y con una mayor eficacia para rechazar el ofrecimiento de tabaco (Trinidad, et al., 2004). Del mismo modo, Brackett, et al. (2004), señalan que la baja inteligencia emocional puede ser predictiva de mal ajuste, comportamientos anormales y conducta desviada.

Además del consumo de sustancias legales e ilegales, la aparición de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, hacen que las relaciones sexuales sean consideradas conductas de riesgo. Aunque la inteligencia social y emocional (SEI) se ha relacionado con estas conductas, poco se sabe acerca de la influencia de SEI en el comportamiento sexual (Lando-King, et al., 2015). Así pues, Rivers, et al. (2013) señalaron que no se observaron correlaciones significativas entre las puntuaciones del MSCEIT y promiscuidad. Wozniak (2013) observó que la inteligencia interpersonal fue el segundo predictor más fuerte de comportamientos sexuales de riesgo y que los adolescentes que tenían

fuertes destrezas y habilidades interpersonales tuvieron menos participación en las conductas sexuales de riesgo. Por último, en un estudio reciente, LandoKing et al. (2015) detectaron que las participantes con mayores habilidades intrapersonales tuvieron significativamente menos parejas sexuales masculinas en los últimos seis meses, las que tenían mayores habilidades interpersonales informaron de comunicación anterior, con su pareja sexual, sobre los riesgos sexuales y aquellas con una mayor capacidad para manejar el estrés informaron de un uso de preservativos más consistente ($b = 0,31$).

3.2. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto la disparidad de resultados obtenidos al relacionar la inteligencia emocional con otros constructos. Esta heterogeneidad viene dada por la multiplicidad de modelos e instrumentos de medida existentes, sin una estructura común. Obviamente, si en ese punto de partida no existen acuerdos, es complicado encontrar evidencias que vayan en la misma dirección. Así, utilizando *instrumentos de autoinforme*, la inteligencia emocional se ha relacionado con la personalidad, las relaciones interpersonales, el desempeño laboral o la salud; mientras que los resultados con respecto al rendimiento académico no son concluyentes y no se ha observado correlación con la inteligencia cognitiva. Sin embargo, al utilizar *instrumentos de habilidad*, los resultados muestran vinculación con la inteligencia cognitiva, con algunos factores de personalidad, con las relaciones interpersonales y con algunos indicadores de salud.

Aunque es posible encontrar en la literatura algunos resultados convergentes, existen múltiples incongruencias que impiden comprender qué relación tiene la inteligencia emocional con otros constructos. Por esta razón, es preciso utilizar, en futuras investigaciones, diferentes instrumentos de inteligencia emocional, que permitan contrastar los resultados

obtenidos y extraer conclusiones, facilitando el avance en el estudio científico de la inteligencia emocional. De lo contrario, las evidencias encontradas quedarán acotadas a la realidad apresada por un determinado instrumento, impidiendo que se puedan generalizar los resultados obtenidos.

Capítulo 4: Mejora de la inteligencia emocional, entrenamientos

En el capítulo anterior se abordó la relación de la inteligencia emocional con otros constructos. En este se tratan los diferentes programas de entrenamiento de inteligencia emocional, ya que son un medio para poner a prueba los modelos teóricos de inteligencia emocional.

4.1. ¿Es la inteligencia emocional susceptible de mejora?

Grewall, Brackett, y Salovey (2006) consideran que la inteligencia emocional no es un rasgo de personalidad estable y fijo, sino que se trata un conjunto de competencias que se pueden entrenar. En esta línea, (Lopes, Côté y Salovey, 2006) sugirieron que si bien las capacidades emocionales pueden estar parcialmente influenciadas por factores genéticos y por experiencias tempranas, queda un margen para poder mejorarlas, aunque esto no significa que todas las capacidades emocionales compartan el mismo potencial de desarrollo. La determinación de la naturaleza específica de las diferentes dimensiones de habilidad de inteligencia emocional abre la posibilidad de desarrollar programas de intervención, basados en la investigación, para determinar qué habilidades emocionales son susceptibles de aprendizaje y desarrollo, así como el tipo de actividades o enfoques que pueden ser más efectivos (Clarke, 2006a).

Zeidner, et al. (2002) consideran que existen muy pocas investigaciones científicas sobre la evaluación de programas socioemocionales. Sin embargo, en la literatura se pueden encontrar algunas evidencias que apoyan la susceptibilidad de mejora de la inteligencia emocional (Bellamy, Gore, y Sturgis, 2005; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, y Fale, 2007; Dacre y Qualter, 2012; Fletcher, Leadbetter, Curran, y O'Sullivan, 2009; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne, 2009; Ulutas y Ömeroglu, 2007; Zijlmans, Embregts, Gerits,

Bosman, y Derksen, 2011). Asimismo, en un estudio reciente se realizó un meta-análisis para examinar el impacto de 213 intervenciones implementadas, en su mayoría, en Estados Unidos. Los hallazgos de este trabajo mostraron que las intervenciones para el aprendizaje de capacidades sociales y emocionales de niños de entre 5 y 18 años es efectivo, ya que mejoran en sus competencias emocionales, actitudes y rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Por último, cabe reseñar que García (2015) ha evaluado los cambios en la inteligencia emocional tras la aplicación de la terapia focalizada en las emociones. La muestra estaba compuesta por 90 pacientes diagnosticados de Trastorno Depresivo Ansioso, de los cuales 50 recibieron el tratamiento y los demás formaron el grupo control. Los resultados indican que la inteligencia emocional experiencial puede mejorar con la intervención psicoterapéutica, por lo que se puede concluir que se trata de una capacidad que puede ser entrenable. Además, se observa que la Terapia Focalizada en las Emociones es eficaz para mejorar la inteligencia emocional experiencial en todas las variables objeto de mejora. Cabe aclarar aquí que en este estudio se evaluó el pensamiento constructivo, siendo éste una buena medida de la inteligencia experiencial y emocional descrita por (Epstein, 2003).

4.2. Educación emocional

Según (Pérez-González C. C., 2008), los términos educación socioemocional, educación emocional y alfabetización emocional son equivalentes. Se utilizan para hacer alusión al proceso educativo que se planifica y desarrolla a través de programas, dirigidos a desarrollar la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales y a favorecer el desarrollo integral de las personas.

4.3. ¿Son necesarios los programas de educación emocional?

En el apartado anterior se ha puesto de manifiesto que los programas de inteligencia emocional puede ser efectivos con niños, adolescentes y adultos, en entornos educativos, laborales o clínicos. Por esta razón se ha planteado la siguiente pregunta: ¿vale la pena invertir esfuerzos en el diseño e implementación de programas que mejoran la inteligencia emocional? A esta cuestión (Pérez-González C. C., 2008) responde con un rotundo sí, independientemente de la concepción de inteligencia emocional que se maneje (capacidad, rasgo o conjunto de competencias sociales y emocionales). Sin embargo, este autor deja claro que no es suficiente con diseñar y aplicar programas, es imprescindible evaluarlos para conocer su validez y descubrir qué aspectos son susceptibles de mejora.

En este apartado se expondrán algunos a argumentos a favor de implementar programas de inteligencia emocional. Se abordarán, en primer lugar, los programas con menores; en segundo lugar, con jóvenes; en tercer lugar, con padres; en cuarto lugar, con trabajadores de diversas profesiones para finalizar con un grupo específico, los docentes.

Los programas curriculares (Cohen, 1999, citado en Zeidner, et al., 2002) se basan en educar a los niños sobre el valor de las competencias emocionales. Asimismo, tratan de fomentar el desarrollo de habilidades específicas como el reconocimiento de emociones en uno mismo y la percepción de las emociones en los demás, las habilidades de afrontamiento o las de resolución de conflictos. Sin embargo, algunos educadores restan importancia a la educación emocional y la ven con escepticismo, considerando que está fuera del alcance de las escuelas. De hecho, muchos educadores consideran que incluir la inteligencia emocional en los planes de estudio puede ser un lujo o un capricho (Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000, citado en Zeidner, et al., 2002). Quienes se oponen a los programas de alfabetización de la inteligencia emocional en el aula argumentan que el esfuerzo de las escuelas debe

concentrarse en el logro académico, ya que el tiempo del que dispone no permite abordar otros contenidos. Frente a esta postura, se encuentran algunos trabajos que defienden que las competencias emocionales son importantes para el éxito académico. Incluso hay indicios de que los programas de inteligencia emocional pueden fomentar habilidades para escuchar o concentrarse, sentirse comprometido y responsable del trabajo, para controlar los impulsos, y para hacer frente a acontecimientos perturbadores (Goleman, 1995).

Diferentes instituciones, como la OMS, el Observatorio Europeo de las Drogas, el Ministerio de Sanidad y Consumo, el Ministerio de Educación y el Instituto de la Juventud, han destacado en sus estudios la incidencia de trastornos y problemas sociales y de salud entre la juventud. Estos resultados apuntan a que los jóvenes, cada vez más, necesitan contar con recursos sociales y emocionales para hacer frente a las diferentes situaciones a las que se ven expuestos (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007). Asimismo, se ha demostrado que en entornos exigentes y desafiantes, la inteligencia emocional influye en la selección y control de las estrategias de afrontamiento utilizadas dentro de la situación inmediata (Matthews y Zeidner, 2000, citado en Zijlmans, et al., 2011).

Trabajar la inteligencia emocional con los padres puede hacerles más competentes en las habilidades que abarca el constructo y, con ello, mejorar la interacción con sus hijos, pero también puede ser útil para que ellos mismos fomenten y desarrollen esas habilidades con sus hijos. Sin embargo, los programas existentes de mejora de inteligencia en padres se pueden considerar de carácter preventivo, pues el objetivo principal es minimizar la aparición de problemas en los niños (Espinoza, 2009).

Las habilidades emocionales contribuyen al rendimiento en la tarea y a la facilitación interpersonal, pudiendo reducir en los trabajadores el síndrome de desgaste profesional (*burnout*), ayudando a los individuos a negociar los retos del equipo y guiando las

interacciones interpersonales implicadas en conseguir un trabajo bien hecho. Diferentes estudios ponen de manifiesto que las emociones juegan un papel fundamental en la interacción en el trabajo: la percepción y expresión de emociones facilita la comprensión de las metas e intenciones de los individuos, los estados emocionales de una persona afectan a los otros individuos con los que interactúan, las emociones negativas no reguladas pueden afectar otras habilidades presentes en la interacción social y distanciar a las personas, las emociones positivas incrementan la sociabilidad y dan lugar a respuestas positivas en los demás. Asimismo, los líderes precisan usar y regular de forma inteligente sus emociones para comunicar de forma eficaz e influir en los demás. Cabe destacar aquí que las habilidades emocionales también podrían ser usadas en contra de la organización, por ejemplo, para propósitos explotadores o deshonestos (Lopes, Côté, y Salovey, 2007). En el campo de los recursos humanos, la mayoría de los trabajos existentes han apoyado la importancia de la inteligencia emocional, como la apertura de una nueva vía para la comprensión del comportamiento y desempeño en el lugar de trabajo y, como consecuencia, se ha abogado por la necesidad de desarrollar intervenciones en el lugar apropiado (Kunnanatt, 2004; Opengart, 2005; Weinberger, 2002). En la literatura se puede observar un incremento en el número de programas que tratan de ayudar a las personas a desarrollar su inteligencia emocional, ya que se ha popularizado la noción de que la inteligencia emocional puede ofrecer ventajas en el desempeño organizacional. Aunque se pueden encontrar artículos que describan estos programas, es difícil encontrar datos sobre su efectividad. En lugar de esto, muchos programas se venden en base a testimonios positivos y anécdotas endebles (Clarke, 2006a).

Existe la necesidad de que los docentes posean habilidades emocionales, ya que para que el alumno aprenda y desarrolle habilidades relacionadas con el uso inteligente de las emociones necesita de un “educador emocional”. Sobre todo si tenemos en cuenta el tiempo

que pasan los alumnos en el aula y el papel que asumen los docentes como referente en actitudes, comportamientos, etc. Por otro lado, la inteligencia emocional se considera un factor protector del estrés docente, lo que hace más necesario el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

4.4. Entrenamientos basados en modelos de inteligencia emocional

Aunque existen numerosos entrenamientos o programas de inteligencia emocional, es difícil encontrar datos sobre la estructura de los mismos o la teoría en la que se fundamentan. Tampoco ha sido posible encontrar un programa que incluya, de forma exclusiva, los contenidos que apresan los modelos de inteligencia emocional. En numerosas ocasiones, estas intervenciones no se han evaluado, lo que hace imposible conocer sus efectos. Con tal dispersión de datos sobre los programas, se hace muy compleja la labor de síntesis. En este apartado se ha hecho un intento por agruparlos. Así, seguidamente se expondrán los entrenamientos que se apoyan en alguno de los modelos más conocidos de inteligencia emocional para, posteriormente, mostrar aquellos que no se adscriben, de forma explícita, a ninguno de ellos.

4.4.1. Programas de intervención basados en el Modelo de Goleman

Goleman (1995) enumera varios programas que dijeron promover la inteligencia emocional. Sin embargo, la mayoría fueron diseñados para otros fines, como la promoción de las habilidades de resolución de conflictos o la mejora de las habilidades de resolución de problemas. Aún así, hay que tomar la inclusión de estos programas en el aula con cierta precaución y no debe considerarse la enseñanza de habilidades sociales “una panacea” para los problemas de la escuela, pues los programas de inteligencia emocional podrían ayudar a

algunos niños a manipular a los demás (Zeidner, et al., 2002). La primera ciudad en implementar un programa de este tipo fue New Haven, Connecticut. El programa, que se instauró en todas las escuelas públicas de todo el distrito, estaba dirigido a los jardines de infancia, constaba de 12 niveles de desarrollo y tenía una duración de 25 o 50 horas bien estructuradas. En el se trabaja la autodirección, el conocimiento de los sentimientos, la empatía y la comprensión de la comunicación no verbal (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007). Posteriormente, más de 700 distritos escolares en Estados Unidos expresaron su interés en la aplicación del enfoque de alfabetización emocional (Goleman, 1995).

Con la finalidad de instaurar el aprendizaje social y emocional como parte primordial de la educación, ha surgido la propuesta ofrecida por CASEL –Collaborative to Advance Social and Emotional Learning- una organización fundada por Rockefeller, Goleman y Shriver (1994). En sus planteamientos, el aprendizaje social y emocional (Social and Emotional Learning, SEL) hace referencia al proceso de desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los niños, siendo los resultados más efectivos si el entrenamiento se integra como un objetivo educativo longitudinal. El CASEL advierte que contar con determinadas habilidades no garantiza que se empleen para el bien o el mal, por lo que el entrenamiento debe incluir la construcción de sentimientos y el respeto por los otros. Además, muchos programas escolares basados en el SEL incluyen temas como la prevención del consumo de drogas y la violencia, la sexualidad o la salud. Desde el enfoque CASEL se considera que el aprendizaje social y emocional puede servir como armazón organizado para la coordinación de todas las actividades escolares, tanto a nivel académico como de prevención, salud y desarrollo juvenil (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007).

Por último, destacar que la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning) se dedica a avanzar en el desarrollo de la competencia académica, social

y emocional de los estudiantes, en su página web <http://www.casel.org> (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2016) se pueden consultar sus proyectos e investigaciones más recientes.

4.4.2. Programas de intervención basados en el Modelo de Bar-On

Los programas de intervención basados en el modelo de Bar-On cuentan con diferentes objetivos: analizar si la formación en inteligencia emocional puede conducir a aumentos en el cociente emocional, medido con el Bar-On (EQ-i) (Fletcher, et al., 2009) y examinar el papel de la inteligencia emocional como moderador en el proceso de estrés (Slaski y Cartwright, 2003).

En cuanto a los participantes de los diferentes estudios, podemos señalar: estudiantes de medicina del Reino Unido (Fletcher, et al., 2009); personal que trabaja con personas con discapacidad intelectual y comportamiento desafiante (Zijlmans, et al., 2011; Gerits, Derksen, y Verbruggen, 2004) y administradores del Reino Unido (Slaski y Cartwright, 2003).

Entre la metodología o estrategias utilizadas en estos programas destacan: la retroalimentación individual (Slaski y Cartwright, 2003); la retroalimentación a través de video (Zijlmans, et al., 2011) y la instrucción en técnicas diseñadas para regular las emociones, reconocer las emociones de los demás y comprender el impacto de la propia conducta en la emoción de los demás y hacer uso de un diario de emociones durante todo el programa (Slaski y Cartwright, 2003).

La duración de estos programas es variable, desde cuatro (Slaski y Cartwright, 2003; Zijlmans, et al., 2011) a siete meses (Fletcher, et al., 2009).

Con referencia a los resultados, (Fletcher, et al., 2009) encontraron que las puntuaciones medias del grupo de intervención habían aumentado a través del tiempo en el EQ-i, mientras

que las medias del grupo de control disminuyeron ligeramente; (Slaski y Cartwright, 2003), por su parte, encontraron que la mayoría de los participantes logró avances en las puntuaciones de inteligencia emocional, aunque hubo algunos que no se beneficiaron del programa y tampoco mejoraron sus resultados. Este resultado no difiere de otras formas de entrenamiento que requieren el esfuerzo individual y la voluntad de cambiar. Las puntuaciones en todas las subescalas aumentaron significativamente, con la excepción de los factores interpersonales: la puntuación en las subescalas decisión y conciencia no incrementó significativamente y la variable rendimiento tampoco mejoró; (Zijlmans, et al., 2011) observaron puntuaciones más altas en el grupo experimental que en el grupo control en la variable manejo del estrés. Además, los juicios de los expertos en inteligencia emocional indicaron que la inteligencia emocional del grupo experimental mejoró. En este estudio no hubo diferencias antes-después, en el grupo experimental, en las variables intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y humor general. Asimismo, el aumento en las escalas interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general no difirió significativamente entre el grupo experimental y el grupo control. Es decir, que el grupo que participó en la formación sólo consiguió un incremento mayor que el grupo control en dos de las cinco escalas del EQ-i; cabe señalar que la escala interpersonal, empatía, responsabilidad social, control de los impulsos y felicidad no se desviaron de la distribución normal.

Al margen de los resultados obtenidos, estas investigaciones presentan algunas limitaciones que deben ser mencionadas. En el estudio de (Fletcher, et al., 2009), los participantes subrayan la ausencia de objetivos claros, de metas pequeñas y alcanzables a corto plazo y la falta de voluntad de los presentadores para escuchar los diferentes puntos de vista; sólo la mitad de los estudiantes asignados al grupo de intervención asistió a la mayoría de los talleres, dato que amenaza la validez de los resultados; el tiempo transcurrido entre

evaluaciones, ya que la inicial se realizó dos semanas antes del comienzo de la intervención, que duró siete meses, y la final se llevó a cabo dos semanas después de finalizar la misma; los voluntarios del grupo control pueden haber tenido características diferentes a los otros estudiantes en su cohorte; es posible que los encuestados, para aumentar su puntuación total, falsificaran las respuestas. Asimismo, en el estudio de Zijlmans, et al. (2011), aunque se seleccionaron al azar seis equipos de cada organización y de cada uno de ellos tres miembros iban al grupo control y tres al grupo experimental, no fue posible que la asignación de los participantes a cada grupo fuera aleatoria en todos los casos por razones prácticas y de organización; el estudio no se centró en la recopilación y análisis de los datos con respecto a las habilidades del personal de tratamiento; no se evaluó el comportamiento del cliente; a pesar de que existe un desequilibrio en el género de los participantes, en los análisis no se tuvo en cuenta esta variable; no se analizó el efecto del programa sobre el comportamiento del cliente y las interacciones personal-cliente.

4.4.3. Programas de intervención basados en el modelo de Mayer y Salovey

Entre los objetivos de los programas basados en el modelo de las cuatro ramas podemos destacar: promover el aprendizaje social, emocional y académico (Maurer y Brackett, 2004); incrementar la capacidad para reconocer y comprender emociones simples y complejas (Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, 2012); analizar los efectos de un programa educativo en la salud mental (Ruiz-Aranda, et al., 2012); entrenar en habilidades emocionales que pueden aumentar la resistencia al consumo de sustancias (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera, y Cabello, 2009); examinar si la inteligencia emocional se puede mejorar (Dacre y Qualter, 2012; Nelis, et al., 2009); estudiar si los beneficios de la formación dependen del nivel inicial de inteligencia emocional (Nelis, et al., 2009); observar si es

posible mejorar la autoeficacia emocional (Dacre y Qualter, 2012); socializar las emociones (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007); implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional (Brackett, et al., 2007) y promover el conocimiento del constructo inteligencia emocional y dotar de estrategias que permitan el desarrollo de competencias que faciliten el aprendizaje y control emocional (Samayoa, 2012).

Los programas basados en este modelo se han dirigido a diferentes colectivos: alumnos de distintos niveles curriculares (Ambrona, et al., 2012; Dacre y Qualter, 2012; Fernández-Berrocal, et al., 2009; Maurer y Brackett, 2004; Nelis, et al., 2009; Ruiz-Aranda, et al., 2012); mujeres (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007); también se han promovido intervenciones dirigidas a profesionales de la educación, como personal del colegio (Brackett, et al., 2007) y docentes (Brackett, et al., 2007; Samayoa, 2012).

Estos programas utilizan diferentes estrategias y abordan múltiples contenidos: lecciones integradas en diferentes asignaturas, tomando como base el modelo de Mayer y Salovey (1997) y atendiendo también las recomendaciones de CASEL (Maurer y Brackett, 2004); estrategias para la regulación de emociones internas y el manejo de la presión por parte de los iguales (Fernández-Berrocal, et al., 2009), conocimientos teóricos sobre las emociones y capacitación para aplicar las habilidades emocionales específicas en la vida cotidiana (Dacre y Qualter, 2012; Nelis, et al., 2009); entrenar habilidades generales y específicas de una situación, cumplimentar un diario de diferentes situaciones a las que se enfrentan y analizar situaciones problemáticas (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007); trabajar habilidades de inteligencia emocional y entrenar a los usuarios para implementar un programa de aprendizaje socioemocional (Brackett, et al., 2007); abordar el constructo inteligencia emocional y sus componentes básicos desde un enfoque neurocientífico (Samayoa, 2012).

Con respecto a la duración de estos programas, existen programas cortos, de 10 a 12 horas, (Ambrona, et al., 2012; Nelis, et al., 2009); medios, de 20 a 30 horas, (Dacre y Qualter, 2012; Samayoa, 2012) y largos, de dos años de duración, (Fernández-Berrocal, et al., 2009; Ruiz-Aranda, et al., 2012).

Los resultados de estos trabajos son heterogéneos. En algunos casos, el grupo experimental puntúa más alto que el grupo control en todas las competencias evaluadas (Ambrona, et al., 2012); en otros, las diferencias se obtienen sólo en algunas de las variables (Nelis, et al., 2009): en inteligencia emocional rasgo y en dos competencias (identificación y manejo de las emociones propias y ajenas); (Ruiz-Aranda, et al., 2012) en cuatro (depresión, atipicidad y sensación de incapacidad) de las nueve variables analizadas y (Dacre y Qualter, 2012) en tres (autoeficacia emocional, comprensión emocional y gestión emocional) de las cinco variables estudiadas. En el análisis de medidas repetidas, (Ruiz-Aranda, et al., 2012) observaron en el post test que los dos grupos obtenían cambios significativos en tres variables, siendo mejores para el grupo experimental y peores para el control. Con respecto a la evaluación del seguimiento que se hace en algunos estudios, Brackett, et al. (2007) y Nelis, et al. (2009) observaron que las mejoras se mantuvieron seis meses más tarde; Ruiz-Aranda, et al. (2012), sin embargo, observan un incremento de variables significativas en el seguimiento con respecto al post test, tanto en la comparación por grupos, como en el análisis de medidas repetidas del grupo experimental; el grupo control en el trabajo de Ambrona, et al. (2012) mejora con el paso del tiempo, aunque el grupo experimental mantiene puntuaciones superiores.

Es posible señalar, además de los problemas en la fase de seguimiento, algunas limitaciones de estos estudios: el programa de Ambrona, et al. (2012) no abordó todos los componentes del modelo en el que se basa; Nelis, et al. (2009) no evaluaron una de las

variables del estudio y Samayoa (2012) no puso a prueba su taller; los estudios de Ambrona, et al. (2012) y Nelis, et al. (2009) presentaron problemas con la muestra utilizada; en los trabajos de Ruiz-Aranda, et al. (2012) y Nelis, et al. (2009) no se usaron los instrumentos adecuados y no se dio formación alternativa al grupo control; el diseño del estudio de Nelis, et al. (2009) pudo haber generado expectativas de mejora o efectos no específicos; Dacre y Qualter (2012) no analizaron si había diferencias entre los estudiantes de las diferentes disciplinas, ni la influencia de diferentes tutores en los resultados y no asignaron a los sujetos al azar a los diferentes grupos experimentales.

4.4.4. Entrenamientos no adscritos a ningún modelo

En el apartado anterior se pueden observar los entrenamientos que parecen tener un modelo sólido de base. En el siguiente apartado se expondrán aquellos de los que no se ha encontrado evidencia de su fundamentación o que se basan en un modelo propio.

4.4.4.1. Programas de entrenamiento con menores

En los últimos años ha habido un crecimiento de los programas de intervención socio-emocional en la escuela. Sin embargo, la mayoría de los programas actuales, considerados intervenciones en inteligencia emocional, caen bajo la rúbrica general de programas de aprendizaje de desarrollo social y emocional, un término general que proporciona un marco común para programas con diferentes resultados. Estos programas abordan los conocimientos, habilidades y competencias que los niños adquieren a través de la educación social y emocional. Teniendo en cuenta las dificultades inherentes a la inteligencia emocional, cabe destacar que no existe un programa que aborde exclusivamente la gama completa de los procesos emocionales y habilidades subsumidos bajo las diversas concepciones del

constructo. Es más, muchos programas, como los entrenamientos en habilidades sociales, no hacen referencia al desarrollo emocional, pero pueden mejorar algunos aspectos del funcionamiento emocional (Zeidner, et al., 2002).

Durante la década de los 90, se diseñaron numerosos programas, implementados principalmente en los Estados Unidos, cuyo objetivo es enseñar competencias socioemocionales en la escuela (Topping, Holmes, y Bremner, 2000 citado en (Zeidner, et al., 2002).

El programa *Self Science* se desarrolló y llevó a la práctica en California (Stone-McCown, Jensen, Freedman y Rideout, 1998, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007). Este programa parte de la premisa de que no existe el pensamiento sin sentimiento, ni sentimiento sin pensamiento; por tanto, cuanto más consciente sea una persona de lo que experimenta mayores posibilidades hay de aprendizaje. Se trata de un programa flexible de 54 sesiones, agrupadas en 10 objetivos. Una investigación reciente aplicó este programa en 18 sesiones, durante cinco meses. Los resultados del estudio revelaron que la aplicación del programa dio lugar a mejoras significativas en la inteligencia emocional o el rendimiento académico. Esta investigación no carece de limitaciones: el número reducido de estudiantes y la utilización de un instrumento de autoinforme en una muestra de estudiantes de 8 a 12 años, que puede no ser plenamente conscientes de sus experiencias emocionales y/o no ser honesto en las respuestas emitidas (Salman-Nasser, 2014).

(Ulutas y Ömeroglu, 2007) examinaron el efecto de un programa de educación de inteligencia emocional en 120 niños, de seis años de edad, de Ankara, Turquía. En este programa se trabajaron *el reconocimiento, la comprensión y el manejo de las emociones*, la empatía y las habilidades sociales. Se dividió a los participantes en tres grupos. Los niños del grupo placebo participaron en actividades coherentes con sus programas educativos diarios,

los del grupo de control no se sometieron a ningún tratamiento especial y los niños del grupo experimental asistieron a un programa de 12 semanas (dos días a la semana). En este estudio se observó que se dieron diferencias significativas entre las puntuaciones finales corregidas y las puntuaciones iniciales, excepto en la escala de evaluación para los profesores; además se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Los resultados obtenidos en el post test se mantuvieron en el seguimiento, salvo en la sección historias y en la escala de evaluación para los profesores. No obstante, hay que tener precaución con los resultados, ya que el estudio presenta una limitación importante, la edad de la muestra: al ser niños de seis años se pone en duda su capacidad para conocer y evaluar sus emociones.

En Europa, el gobierno del Reino Unido ha instruido a todos los directores de colegios del país para desarrollar sus aptitudes emocionales, planificando cursos para todos los centros de educación primaria, secundaria y especial. El propósito de esta iniciativa es incrementar el nivel educativo de los estudiantes ingleses, aunque el verdadero trasfondo de esta idea es que la aplicación de la inteligencia emocional en los centros, por parte de los directores, modifique la actitud de los alumnos e incremente su nivel académico (Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007).

En Barcelona se ha aplicado un programa de educación emocional en algunas escuelas, cuyo fin principal es demostrar la eficacia del mismo sobre el estrés y el estado emocional del profesorado, así como sobre el comportamiento y estado emocional del alumnado (Ibarrola, 2003, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007).

La importancia de la inteligencia emocional se pone de manifiesto también en regulaciones normativas. Así, en el Decreto 89/2014, de 1 agosto, del Boletín Oficial de Canarias se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad

Autónoma de Canarias. En su anexo 3º se recoge: “La Educación Emocional y para la Creatividad se incorpora como área en el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias y su finalidad, eminentemente educativa, es validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona. Así, el alumnado encuentra en la escuela un espacio y un tiempo que contribuye al desarrollo de las competencias, tanto desde la conciencia y la regulación emocional como desde la creatividad”. Este anexo expone tres bloques en los que estará dividida la asignatura: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional y 3) creatividad y se explicitan los contenidos de cada bloque y los criterios de evaluación. Para este punto, se aclara que los criterios están formulados de forma longitudinal, siendo el aprendizaje similar en todos los niveles pero profundizando en ellos en función de la evolución del alumnado. Asimismo, se especifica en cada caso lo que el alumno debe “saber, saber hacer y saber ser”. Cabe destacar que hasta la fecha no se cuenta con estudios que reflejen el efecto que ha tenido esta iniciativa.

4.4.4.2. Programas con jóvenes

Los programas para jóvenes abarcan diferentes objetivos: analizar el efecto de un programa de entrenamiento de habilidades de inteligencia emocional en los niveles de ira (Yilmaz, 2009); desarrollar las competencias socioemocionales favoreciendo su desarrollo personal y su inserción laboral (Repetto, et al., 2007; Repetto y Pena, 2010), mejorando su aprendizaje académico, su integración social y su calidad educativa (Repetto y Pena, 2010) y trabajar y mejorar la autoestima, el autoconcepto, la empatía, las habilidades comunicativas, el autocontrol emocional, las relaciones interpersonales, la asertividad, la toma de decisiones, la resolución de problemas en el ámbito psicosocial, las capacidades creativas, la expresión

emocional, la superación de situaciones estresantes, la evitación de las conductas agresivas y pasivas, conocer las posibilidades de cambio y saber cambiar (Güell y Muñoz, 1999, 2003, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007).

Los participantes en este tipo de trabajo fueron alumnos de 15 a 18 años (Güell y Muñoz, 1999, 2003, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007) y, principalmente, universitarios (Moriarty y Buckley, 2003, citado en Clarke, 2006a; 2006b; Yilmaz, 2009).

La diversidad de objetivos de estos programas dirigidos a jóvenes hace que también sus contenidos sean heterogéneos: entrenamiento teórico sobre cómo funcionan los equipos y experiencia práctica para operar dentro de los equipos de una organización (Moriarty y Buckley, 2003, citado en Clarke, 2006a; 2006b) y autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos modelado, ensayo por parte del alumno, retroalimentación y refuerzo (Repetto, et al., 2007; Repetto y Pena, 2010).

Con referencia a la duración de estos programas, es posible encontrar el programa de (Yilmaz, 2009) de 12 sesiones de una hora y media cada una, el de (Moriarty y Buckley, 2003, citado en Clarke, 2006a) de 12 semanas, el programa de Repetto, et al. (2007) dividido en siete módulos de diez horas cada uno y el de Güell y Muñoz (1999; 2003, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007) quienes dedicaron un promedio de seis sesiones de una hora a cada uno de los 10 temas.

Los resultados del programa de Yilmaz (2009) mostraron que los niveles de ira constante de los que asistieron al programa de entrenamiento fueron menores que para aquellos que no recibieron entrenamiento, resultados que se mantuvieron en el seguimiento.

Moriarty y Buckley (2003, citado en Clarke, 2006a) encontraron cambios significativos en la auto-evaluación en tres de las cuatro dimensiones del factor *capacidad para hacer frente*

a las emociones de los demás. Los cambios en la medida global de inteligencia emocional también fueron estadísticamente significativos, aunque no encontraron cambios significativos en la auto-evaluación en cualquiera de las dimensiones de *la capacidad de lidiar con las propias emociones*. Los resultados de la evaluación de la inteligencia emocional del equipo mostraron cambios estadísticamente significativos en dos de las dimensiones de *la capacidad de lidiar con las propias emociones*. Además, se encontraron resultados positivos para las dimensiones contenidas dentro del factor *la capacidad de lidiar con las emociones de los demás*. Sin embargo, hay que subrayar la ausencia de demostraciones empíricas que avalen los cambios en las dimensiones emocionales asociadas a la *gestión de las emociones*, ya que los autores no explican por qué esta dimensión está menos influenciado por la experiencia del trabajo en equipo (Clarke, 2006a).

La principal limitación de los programas citados en este apartado es que no se ha encontrado en la literatura datos sobre su evaluación. Así, no es posible comentar la efectividad del programa de Repetto, et al. (2007), ni del programa de Güell y Muñoz (1999; 2003, citado en Guil Bozal y Gil-Olarte Márquez, 2007). Aunque el programa de Repetto y Pena (2010) cuenta con una escala para evaluar las competencias entrenadas, no se han encontrado publicaciones acerca de su evaluación. Como limitación del estudio de Moriarty y Buckley (2003, citado en Clarke, 2006b) cabe destacar no haber usado instrumentos de habilidad, teniendo en cuenta las recomendaciones de Mayer y Salovey (1997), aunque si utilizaron dos instrumentos que hicieron que el diseño de la investigación fuera más robusto.

4.4.4.3. Programas con adultos

En la literatura podemos encontrar programas para adultos con diferentes objetivos: mejorar la conciencia y la regulación emocional (Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell, y Farré, 2008); mejorar la identificación de expresiones faciales emocionales, de las propias de emociones ajenas, la motivación intrínseca y el establecimiento y control de las relaciones sociales (Fontana y Ávila, 2015); hacer frente a las exigencias emocionales de la venta de seguros de vida (Cherniss y Caplan, 2001, citado en Clarke, 2006a); mejorar algunas habilidades emocionales y la empatía (Clarke, 2010); explorar el significado del aprendizaje en el trabajo como el medio principal a través del cual desarrollar capacidades profesionales para la gestión de emociones (Clarke, 2006a) y explorar las experiencias de inteligencia emocional (Akerjordet y Severinsson, 2004).

Estos programas se han dirigido a varios colectivos: internos de un centro penitenciario (Filella, et al., 2008); padres de niños con TDAH y sus hijos (Fontana y Ávila, 2015) y trabajadores de diferentes áreas (Akerjordet y Severinsson, 2004; Cherniss y Caplan, 2001, citado en Clarke, 2006a; 2006b).

La duración de los programas con adultos varía desde dos días (Clarke, 2010) hasta 12 sesiones (dos para padres, ocho para niños y dos conjuntas) de una hora de duración (Fontana y Ávila, 2015).

Estos programas abarcan contenidos diversos: la conciencia emocional, la regulación emocional, las habilidades sociales y comunicativas (Filella, et al., 2008); el impacto de las emociones en el comportamiento humano, la identificación y gestión de las reacciones emocionales (Cherniss y Caplan, 2001, citado en Clarke, 2006a); y en el trabajo de Akerjordet y Severinsson (2004), a través de análisis hermenéutico, se observaron cuatro temas

principales: la relación con el paciente, la sustancia/esencia de la supervisión, la motivación; y la responsabilidad.

La disparidad de objetivos en este tipo de programas da lugar a múltiples resultados:

Filella, et al. (2008) no encontraron cambios estadísticamente significativos en 16 de los 34 ítems del instrumento y tampoco en el número de sanciones. Sin embargo, observaron mayor utilización de terminología específica de emociones en el caso práctico; Fontana y Ávila (2015) demostraron que el programa fue efectivo en *reconocimiento de las emociones propias, control emocional, identificación de expresiones faciales emocionales e identificación de emociones ajenas*. Cherniss y Caplan (2001, citado en Clarke, 2006a) sugieren que quienes reciben el entrenamiento generan más ingresos. Sin embargo, los autores no publicaron datos empíricos que apoyaran estos resultados.

En el estudio de Clarke (2006a) se observó que los métodos de aprendizaje en el trabajo eran ampliamente valorados por el personal, ya que gracias a ellos desarrollan habilidades de afrontamiento, gestionan las emociones y la ansiedad. Este autor sugiere que el aprendizaje en el manejo de las emociones surgió a través de la realización del trabajo en sí, junto con la oportunidad de reflexionar y compartir estas experiencias con otras personas en el lugar de trabajo. Así, el poder discutir con los colegas y reflexionar sobre cómo se sentían y cómo responder adecuadamente a situaciones emocionales difíciles se valoró como un aspecto clave para el desarrollo de su rol profesional.

Las evidencias obtenidas por Clarke (2010) sugieren que la habilidad *comprensión de las emociones* se puede desarrollar como consecuencia de una intervención de entrenamiento de dos días. Sin embargo, estos resultados no se obtuvieron en la medida post-entrenamiento, sino que fueron observados tras seis meses después de éste. Al comparar las puntuaciones del seguimiento con las iniciales, se observaron cambios significativos en *comprensión*

emocional, en empatía (siendo las últimas más bajas), en gestión de proyectos de trabajo en equipo y gestión de conflictos. Aunque estos hallazgos no son concluyentes, el entrenamiento puede ofrecer una plataforma para comenzar a desarrollar una habilidad emocional específica. No se obtuvieron resultados significativos en la habilidad *percibir emociones y el uso de las emociones para facilitar el pensamiento*.

Akerjordet y Severinsson (2004) concluyeron que la inteligencia emocional estimula la búsqueda de una comprensión más profunda de la identidad profesional, que los procesos de aprendizaje y de maduración emocional son fundamentales para la competencia profesional y que es importante el carácter moral de la enfermera en relación con la práctica clínica.

Las principales limitaciones de los estudios citados anteriormente se presentan a continuación:

La mayoría de los usuarios del programa de Filella, et al. (2008) considera que el programa fue corto, la muestra empleada en el estudio fue pequeña, al igual que la del trabajo de Fontana y Ávila (2015). En esta última investigación destaca la ausencia de grupo de control, ya que no se puede comparar los resultados con la población sin TDAH, la breve duración del programa, los instrumentos de medida no eran los más adecuados por la discapacidad social, por la edad de los niños más pequeños y porque los niños con TDAH presentan dificultades ante tareas con contenido de lectoescritura. Desafortunadamente Cherniss y Caplan (2001, citado en Clarke, 2006a) no aportan ningún dato empírico que sustente sus afirmaciones y permita comprender la efectividad del programa o replicarlo.

En el estudio de Clarke (2006b) los datos de los estudios de caso se obtuvieron en solo dos discusiones de grupo y es posible que la dinámica empleada haya influido en las conversaciones y opiniones expresadas; sólo hubo 22 participantes, la mayoría profesores, que asistieron tras responder a una invitación enviada a todos los hospicios, esa “auto-

selección” y el rol de los participantes pudo influir en los datos obtenidos; el género también es una cuestión destacable, pues la mayoría de los participantes fueron mujeres; los sesgos del investigador pueden haber influido en las conclusiones extraídas.

La principal limitación del estudio de Clarke (2010) es que los cambios tras el entrenamiento se observaron tras seis meses, es decir, no se observaron diferencias entre el pre y el post test en ninguna de las tres variables analizadas (*percepción emocional, facilitación emocional y comprensión emocional*). Es posible que en este estudio la formación no se adaptó al contenido en el test de inteligencia emocional administrado, que el medio día de formación fuera insuficiente y que la baja fiabilidad encontrada para la medida de el *uso de las emociones para facilitar el pensamiento* explique los resultados en esta variable.

El trabajo de Akerjordet y Severinsson (2004) se basa en un análisis de contenido, tal y como señala López (2002), este tipo de investigación es subjetiva, contiene una sobrecarga de valores del investigador, no se puede replicar, tiene poca fiabilidad, tiene poca validez externa, las conclusiones no son generalizables, adolece de exactitud y precisión, es poco rigurosa y asistemática.

4.4.4.4. Programas con diferentes agentes educativos

En España se han hecho esfuerzos por implementar programas con diferentes miembros de la comunidad educativa. Los objetivos de estos programas abarcan: prevenir la ansiedad y el estrés en contextos educativos (Muñoz de Moralez, 2005); evaluar la eficacia de un programa de intervención y evaluar el impacto del programa según la percepción del profesorado (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006); formar al profesorado (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013; Obiols, 2005; Soldevila, Filella y Agulló, 2007, citado en Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010) para que éste pueda formar al alumnado y

concienciar a las familias (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013) y formar al equipo directivo, implicar a los padres e incluir la inteligencia emocional en las aulas (Obiols, 2005).

Los participantes de este tipo de programas han sido: profesores (Muñoz de Morales, 2005; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; 2013; Obiols, 2005); equipo directivo (Obiols, 2005); padres (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013; Obiols, 2005) y alumnos (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; 2013; Obiols, 2005).

En cuanto a la forma de trabajar cabe destacar la expuesta por Muñoz de Morales y Bisquerra (2013), en la que se ha seguido un modelo integrador, que incluye cinco bloques de competencias para trabajar con el alumnado: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar. La formación del profesorado consta de cuatro bloques: sensibilización y formación básica en educación emocional (20h), desarrollo de competencias emocionales (30h), la educación emocional en la práctica (15h) y “expertise” en educación emocional (87h).

Con respecto a los resultados, Obiols (2005) obtuvo efectos satisfactorios, mientras que Muñoz de Morales y Bisquerra (2006) sólo encontraron resultados significativos en uno (afrentamiento) de los tres factores analizados (afrentamiento, bienestar subjetivo, conciencia emocional) y en la puntuación total. Asimismo, se observó un progreso significativo en el grupo experimental y una ligera bajada en las puntuaciones del grupo control. Los resultados del análisis cualitativo arrojan mejoras en la conciencia emocional, en el afrontamiento y en el bienestar subjetivo, así como un impacto positivo del programa y éxito en su sostenibilidad.

En el estudio de Muñoz de Morales y Bisquerra (2013), en el primer nivel de edad, se observaron diferencias entre los dos grupos de estudio en las variables depresión e hiperactividad, siendo las puntuaciones del grupo entrenado más bajas. En el segundo grupo de edad, el grupo experimental manifiesta un mayor nivel de adaptabilidad, habilidades de

estudio, habilidades sociales y liderazgo. Además, este grupo presenta una menor actitud negativa hacia el colegio y un menor estrés social en comparación con el grupo control. En el grupo de mayor edad, se observan diferencias significativas, a favor del grupo experimental, en habilidades sociales y liderazgo. Sin embargo, hubo variables en las que no se observaron diferencias significativas, en el primer grupo: adaptabilidad, habilidades sociales, problemas de atención, retraimiento y somatización; en el segundo grupo: actitud negativa hacia el profesorado, autoestima, confianza, locus de control externo, relaciones interpersonales, relaciones padres y madres e incapacidad; en el tercer grupo, habilidades de estudio, y somatización; en el segundo y tercer grupo: agresividad, depresión, hiperactividad problemas de aprendizaje, problemas de atención, problemas de conducta y retraimiento; en todos los grupos: ansiedad, atipicidad. Por otro lado, los hombres entrenados manifestaron un mayor nivel de confianza en comparación con los no entrenados, en el caso de las mujeres no se observan diferencias; las mujeres entrenadas presentan menos tendencia a comportarse de manera inmadura, mientras que no se observan diferencias en los hombres en esta variable. En la variable depresión se repite el mismo patrón. Por último, en la evaluación de autoinforme, el alumnado entrenado presenta una mejor actitud hacia el profesorado y no se observan diferencias en las demás variables (actitud negativa hacia el colegio, ansiedad, atipicidad, autoestima, búsqueda de sensaciones, confianza, depresión, estrés social, locus externo, relaciones interpersonales, relaciones padres y madres, incapacidad y somatización). El grupo experimental, además, manifiesta un mayor nivel de salud mental y un menor nivel de afectividad negativa pero no muestra diferencias en: *atención, claridad y reparación emocional*, *extraversión*, *agradabilidad*, *responsabilidad*, *neuroticismo*, *apertura a la experiencia*, *autoestima*, *satisfacción vital*, *afectividad positiva* y las variables de empatía.

Los estudios citados en este apartado presentan una serie de limitaciones: Muñoz de Morales y Bisquerra (2006) contaron con un tiempo reducido de intervención y los resultados del análisis cualitativo no se corroboran en el análisis cuantitativo; en el estudio de Obiols (2005) no se exponen datos estadísticos que apoyen las afirmaciones de su trabajo. En el trabajo de Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) destacan algunas limitaciones como el tamaño reducido del grupo control, la ausencia de seguimiento en los resultados obtenidos, se han evaluado diferentes variables relacionadas con el ajuste psicosocial de forma conjunta, utilizando los informes de los profesores y los cuestionarios de autoinforme; no se ha hecho uso de una medida de habilidad de la inteligencia emocional que permita comprobar si el programa ha sido efectivo y se observaron diferencias en la efectividad en función del centro, por lo que habría que analizar el porqué de estos resultados.

4.5. Conclusiones

En este capítulo se ha hecho una revisión de los diferentes programas de inteligencia emocional. Los resultados de la mayoría de investigaciones consultadas permiten responder a la pregunta que se planteaba al inicio del capítulo: la inteligencia emocional se puede incrementar. Sin embargo, los programas de inteligencia emocional cuentan con numerosos problemas que señalaremos a continuación:

La principal limitación encontrada, de acuerdo con lo que señalaban Zeidner, et al. (2002), es que bajo el nombre de *programas de inteligencia emocional* se hallan programas con otros objetivos y contenidos, lo que aporta poco a la comprensión del potencial de la inteligencia emocional. Este inconveniente está estrechamente relacionado con la poca claridad existente en la definición del constructo inteligencia emocional.

En muchos casos ha sido difícil o imposible encontrar detalles sobre el contenido de los programas o la metodología empleada. Además, coincidiendo con Clarke (2006a), se ha observado que algunos programas no se someten a evaluación o no se publican datos acerca de sus efectos. Una posible explicación es que algunos programas citados anteriormente carecen de un marco teórico sólido sobre el que trabajar, lo que conlleva dificultades a la hora de diseñar el programa, de especificar los objetivos y de evaluarlo. Asimismo, a pesar de que algunos programas se basan en un modelo concreto de inteligencia emocional, incluyen componentes de otros o pasan por alto factores importantes, aspecto que ya había apuntado Zeidner, et al. (2002).

En la literatura revisada, destaca la heterogeneidad de objetivos de los programas (Zeidner, et al., 2002). Así, no es posible extraer conclusiones sólidas acerca de la consecución de mejoras, tras el entrenamiento en inteligencia emocional. Cabe señalar que, en ocasiones, se obtienen efectos en otras variables que no forman parte de lo que se entiende por inteligencia emocional; esto es lo que ocurre, por ejemplo, con los programas de carácter preventivo, en los que a través de un entrenamiento en inteligencia emocional se intenta prevenir conductas no deseables (Ruiz-Aranda, et al., 2012; Yilmaz, 2009).

No se ha observado, en los estudios revisados, que se tengan en cuenta los posibles efectos adversos de los entrenamientos; ni en los casos en los que a una persona le perjudique hablar de sus emociones públicamente, aspecto subrayado por Mayer y Salovey (2007); ni en aquellos en los que un entrenamiento en inteligencia emocional dote a los participantes de estrategias que puedan utilizar de forma negativa, punto destacado por Zeidner, et al. (2002). Estos autores recomiendan una serie de supuestos, como preparar al personal que va a impartir el entrenamiento o investigar con diseños experimentales, que rara vez se cumplen.

Para disminuir las limitaciones mencionadas se hace necesario contar con una base teórica y ceñirse a ella a la hora de diseñar el programa, planteando los objetivos del mismo antes de implementarlo, diseñando un plan de evaluación que permita apresar los cambios debidos al entrenamiento y eligiendo los instrumentos oportunos que evalúen la inteligencia emocional en función del modelo tomado como referencia. Asimismo, aunque los autores citados en este capítulo señalan cambios debidos a la intervención, o bien se carece de estudios que lo avalen, o las investigaciones realizadas presentan tantos errores metodológicos que habría que poner en entredicho la afirmación de que la inteligencia emocional es entrenable.

Capítulo 5: Recapitulación

En el primer capítulo de este trabajo se ha expuesto la cercanía entre los constructos inteligencia y emociones; el segundo se ha dedicado al constructo inteligencia emocional, detallando las principales definiciones y modelos, así como los instrumentos más usados, poniendo de manifiesto la necesidad de comparar diferentes modelos para establecer cuál es más útil. En la literatura revisada destaca el modelo de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997) como el más relevante y con mayor apoyo empírico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), ya que es el modelo con mayor repercusión en el ámbito universitario español (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) y el considerado como más importante por los expertos en psicología del país (Lorenzo, 2012). Además, los autores que han creado este modelo son los más prolíficos (Matthews, et al., 2002) en esta temática. En el tercer capítulo se ha planteado la relación de la inteligencia emocional con otros constructos, observándose discrepancias en los resultados de las diferentes investigaciones en función del tipo de instrumento utilizado. Así, queda patente que el constructo está lejos de haber sido claramente definido y operativizado, puesto que medidas distintas producen resultados dispares. En el capítulo cuatro se han descrito diferentes programas que pueden incrementar la inteligencia emocional. Cabe destacar que la mayoría de programas presentan limitaciones importantes, relacionadas con el contenido o los objetivos, la metodología empleada o la evaluación de los mismos.

Como se ha podido ver, la inteligencia emocional es un constructo ampliamente estudiado en las últimas décadas, por lo que merece ser definido de forma sólida y clara. Sin embargo, la ausencia de evidencias que apoyen un modelo teórico concreto y la disparidad en el carácter predictivo del constructo hace que se cuestione su validez y utilidad. Para tratar de

resolver algunas incógnitas al respecto, se pondrá a prueba el modelo de las cuatro ramas, realizando las dos investigaciones que se detallan a continuación:

1) En la primera, se estudiarán los componentes del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas y su relación con otras variables, utilizando dos instrumentos para su medida, un autoinforme y un test de habilidad, de forma que se pueda comparar si los resultados obtenidos con uno y otro instrumento son equivalentes. En este primer estudio se analizará la relación de la inteligencia emocional con dos variables cognitivas: la inteligencia y el rendimiento académico, y con tres variables socioafectivas: el apoyo social percibido, la satisfacción con la vida y la realización de conductas de riesgo.

El lector podría preguntarse por qué razón se ha descartado la personalidad si se ha cuestionado que la inteligencia emocional sea una nueva etiqueta de aspectos que corresponden a esta variable. A continuación se recopilan las principales razones:

- 1) En opinión de Mayer, et al., (2000) el uso del término inteligencia emocional para referirse a amplias áreas de la personalidad, más allá de lo emocional y lo cognitivo, parece innecesariamente vago, y aún más problemático cuando tal uso se extiende a la totalidad de la personalidad o carácter.
- 2) La inteligencia emocional desde el modelo de las cuatro ramas, a diferencia de la rasgo no se basa en las variables de personalidad como la empatía, el optimismo y la impulsividad y tampoco incluye muchas otras como la motivación, la auto-conciencia o la felicidad, en lugar de los elementos esenciales de la inteligencia emocional. El enfoque de procesamiento de información, que es el que aquí nos ocupa, es mucho más específico y explícito en cuanto a las partes constituyentes de la inteligencia emocional y su relación

con la inteligencia tradicional; debiendo ser evaluada a través de medidas de máximo (no típico) rendimiento (Petrides y Furnham, 2000a).

- 3) Desde el modelo de las cuatro ramas se ha considerado que la inteligencia emocional se puede aprender, a diferencia de otras inteligencias. Este dato contradice la idea de que inteligencia emocional es una nueva etiqueta para los rasgos de personalidad, ya que buena parte de la investigación sobre los rasgos de la personalidad evidencia que éstos se ven influidos por aspectos genéticos y biológicos que resulta difícil, aunque no imposible, cambiar.
- 4) El modelo elegido en esta investigación y la teoría subyacente conciben la inteligencia emocional como capacidad por lo que, a nivel teórico, se descarta su estrecha vinculación con la personalidad. En palabras de Fernández-Berrocal y Extremera (2002, p. 3), “La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Es importante recordar que los instrumentos que se usan para apresar la inteligencia emocional entendida como una habilidad presentan, en la mayoría de los casos nula o escasa relación con los instrumentos de personalidad (Brackett y Mayer, 2003; Lopes, et al., 2004; O’Connor y Little, 2003; Roberts, et al., 2001; Van Rooy, et al., 2005).

2) La segunda investigación pretende probar si la inteligencia emocional puede mejorar después de llevar a cabo un entrenamiento, analizar qué habilidades específicas mejoran y contrastar si un entrenamiento basado en un modelo concreto de inteligencia emocional, el de las cuatro ramas, da lugar a mejoras en los niveles de inteligencia emocional apresados por el instrumento de evaluación correspondiente al modelo. Además, para comparar la eficacia del programa se realizará un entrenamiento basado en el modelo de Bar-On (1997) que, según

Fernández-Berrocal y Extremera (2006), es uno de los tres modelos con mayor apoyo científico, junto con el de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997) y el de competencias emocionales de Goleman (1998).

MARCO EMPÍRICO

ESTUDIO I

Capítulo 6: Objetivos e hipótesis del estudio I

En este capítulo se describen los objetivos y las hipótesis correspondientes al estudio empírico uno.

6.1. Objetivos:

Seguidamente se exponen los objetivos del estudio empírico uno.

a) Papel que juega la inteligencia emocional sobre otras variables

- Contrastar el papel que juega la inteligencia emocional en el rendimiento académico.
- Analizar la relación que existe entre inteligencia emocional y satisfacción con la vida.
- Contrastar las puntuaciones en inteligencia emocional con el apoyo social percibido de los participantes.
- Analizar la relación existente entre inteligencia emocional y las conductas de riesgo.

6.2. Hipótesis:

A continuación, se exponen las hipótesis del estudio empírico uno.

a) Relaciones entre los instrumentos de inteligencia emocional

a.1. La inteligencia emocional medida con el MSCEIT se relaciona positiva y significativamente con la inteligencia emocional medida con el TMMS-24.

b) Relacionadas con el papel que juega la inteligencia emocional, apresada con el MSCEIT, sobre otras variables

b.1. La inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, se relaciona positiva y significativamente con la inteligencia cognitiva.

b.2. La inteligencia emocional, apresada con el MSCEIT, tiene una relación positiva con el rendimiento académico

b.3. La inteligencia emocional, evaluada a través del MSCEIT, y la satisfacción con la vida se relacionan positiva y significativamente.

b.4. Las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT tienen relación positiva y significativa con el apoyo social percibido.

b.5. Existe una relación negativa y significativa entre inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, y conductas de riesgo.

c) Relacionadas con el papel que juega la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, sobre otras variables

c.1. La inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, tiene relación positiva y significativa con la inteligencia cognitiva.

c.2. La inteligencia emocional, medida con el TMMS-24, se relaciona de forma positiva con el rendimiento académico

c.3. La inteligencia emocional, evaluada a través del TMMS-24, esta relacionada positiva y significativamente con la satisfacción con la vida.

c.4. La inteligencia emocional, medida con el TMMS-24, y el apoyo social percibido están relacionados positiva y significativamente.

c.5. La inteligencia emocional, evaluada con el TMMS-24, presenta una relación negativa con las conductas de riesgo.

Capítulo 7: Método del estudio I

En este capítulo se exponen los datos correspondientes al método del estudio empírico uno. En primer lugar, se muestra la metodología y el diseño empleados en la investigación; en segundo lugar, se describen las principales características de los participantes; en tercer lugar, se detallan los instrumentos; en cuarto lugar, se plantea el procedimiento y, en quinto lugar, se describen los análisis de datos.

7.1. Metodología y diseño

La operacionalización del modelo se realizará mediante metodología de encuesta. El diseño del estudio es transversal.

7.2. Participantes

La muestra está compuesta por dos grupos, uno perteneciente a La Universidad de La Laguna, formado por 431 alumnos, con una edad media de 21 años, y el otro por 381 alumnos de la Universidad de Guadalajara (México), cuya edad media es de 19 años. Dado que algunos participantes no cumplieron la totalidad de los cuestionarios, hubo que eliminar algunos casos para este estudio. La muestra definitiva está compuesta por 785 alumnos, 399 de La Universidad de La Laguna y 386 de La Universidad de Guadalajara.

A continuación, se expone el número y sexo de los participantes de cada carrera.

Tabla 6.1. Participantes por carrera y sexo en la ULL

Estudios	Participantes	Hombres	Mujeres
Ingeniería	70	52	19
Química	2	0	2
Matemáticas	3	2	1
Biología	11	5	6
Diseño gráfico	5	3	2
Sociología	3	0	3
Relaciones laborales	6	4	2
Derecho	7	4	3
Economía	3	3	3
Fisioterapia	5	1	4
Farmacía	11	4	7
Medicina	23	10	13
Enfermería	29	6	23
Psicología	182	44	138
Logopedia	35	3	32

Tabla 6.2.. Participantes por carrera y sexo en la UDG

Estudios	Participantes	Hombres	Mujeres
Ingeniería	1	0	1
Medicina	97	43	54
Enfermería	10	40	50
Psicología	10	13	23
Nutrición	6	23	29
Cultura Física	30	15	45
Odontología	13	28	41
Técnico Prótesis Dental	4	12	16
Técnico Radiología	11	4	15

7.3. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en este estudio y sus principales características:

I. La versión española del MSCEIT

El Test de Inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso, MSCEIT, (Extremera y Berrocal, Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, et al., 2002) es una medida de capacidad para evaluar la inteligencia emocional en el que se mide cómo se resuelven problemas o ejecutan tareas. El instrumento está compuesto por 141 ítems, de los que se extrae un índice de capacidad global, la puntuación en las áreas experiencial y estratégica y la puntuación en cada una de las ramas (percepción, facilitación, comprensión y manejo). Además, el instrumento arroja la puntuación en las ocho subescalas (2 por cada rama).

En la versión española del MSCEIT, para conocer la fiabilidad se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para las tareas y el coeficiente de Spearman-Brown para el resto de puntuaciones. Este instrumento tiene una fiabilidad de 0,95 en la puntuación total, 0,93 en el área experiencial y 0,90 en la estratégica. En la validación de la versión original los valores encontrados son similares, en ella se encontró que la fiabilidad más baja es la de la rama facilitación (0,74) y la más alta percepción (0,89); ocurre lo mismo en España donde se hallaron valores de 0,76 y 0,93 respectivamente.

Al calcular la correlación entre las diferentes tareas del MSCEIT se observa que éstas son similares a las obtenidas en la versión original, incluso superiores. Los valores más altos corresponden a las tareas de las ramas comprensión emocional y manejo emocional, mientras que la más baja es la correlación entre las tareas dibujos y relaciones emocionales. Si se atiende a la correlación entre las distintas ramas y áreas del instrumento, las de la adaptación española son más altas que las de la versión original, excepto entre percepción y facilitación.

En cualquier caso, la correlación más baja observada en la prueba española es de 0,41 entre percepción y comprensión emocional. Cabe destacar que todas las correlaciones obtenidas (tareas, ramas y áreas) son positivas y significativas ($p < 0,001$).

La validez aparente de la versión de investigación del MSCEIT fue calculada por Pusey (2000, citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2001), quien concluyó que presenta una buena validez aparente. Cabe destacar alguna de las críticas a la versión 1.1 del MSCEIT: 1) su extensión, por lo que en la versión actual del instrumento se ha reducido a la mitad el tiempo de aplicación; 2) los matices emocionales que podrían dificultar la comprensión de los participantes que no dominen la lengua; 3) algunas preguntas parecen tener más de una respuesta correcta. La tarea que contaba con mayor validez aparente fue Caras y la peor valorada Sensaciones.

Con respecto a la validez de contenido, tanto la versión actual como las anteriores se han basado en el modelo de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997). Así, cuenta con cuatro áreas de destreza y ocho tareas, dos por cada rama, que representan cada una de las aptitudes emocionales planteadas en el modelo de referencia. Los autores del instrumento aclaran que los ítems de la rama percepción, que incluye la capacidad de expresar emociones, representan la “percepción” más que la “expresión”, pues incluirla hubiera encarecido económica y técnicamente su evaluación. Sin embargo, los autores señalan que el comportamiento expresivo emocional correlaciona moderadamente con la capacidad de percibir emociones, por lo que se puede inferir una relación significativa. En síntesis, el MSCEIT, en su conjunto, posee una validez de contenido adecuada (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

En cuanto a la validez factorial, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) afirman que los modelos matemáticos apoyan la estructura teórica del MSCEIT (puntuación total dos áreas, 4 ramas y ocho tareas), también en su versión española, resultados que son consistentes

con la visión jerárquica de la inteligencia emocional. Se ha comprobado el ajuste de el instrumento a través de análisis factorial confirmatorio, utilizando las puntuaciones en las tareas o en las ramas (no en los ítems originales) como indicadores observables de los factores o dimensiones. Se detallan a continuación los resultados: 1) El análisis factorial a partir de las tareas demostró que el modelo de cuatro factores es más adecuado que el modelo de un factor y que el modelo de dos factores, aunque los valores de estos últimos son también aceptables. Las correlaciones entre las ramas del modelo de cuatro factores oscila entre 0,66 (percepción vs. manejo emocional) y 0,94 (facilitación vs. manejo emocional). 2) El análisis factorial a partir de las ramas mostró que tanto el modelo de un factor como el de dos factores presentaban un buen ajuste. Sin embargo, el modelo de dos factores fue mejor. 3) Se especifico también un modelo jerárquico, utilizando las puntuaciones en las tareas, que incluía cuatro factores de primer orden, las ramas; dos factores de segundo orden, las áreas y un factor de tercer orden, la puntuación total en inteligencia emocional. Tras solventar algunos problemas de identificación, los índices de ajuste indicaron que el modelo propuesto era adecuado. Por último, se puso a prueba el modelo, suprimiendo la puntuación total y suponiendo que los factores de segundo orden estaban correlacionados. El resultado es peor por lo que se señaló la importancia de la puntuación total en el modelo. Todos los resultados obtenidos apoyan el modelo teórico de base y el uso del MSCEIT como un instrumento adecuado para medir inteligencia emocional, sus ramas y sus áreas.

II. El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998)

Evalúa las creencias de las personas sobre su propia inteligencia emocional, la inteligencia emocional percibida a partir de 24 ítems (adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández - McNally, Ramos y Ravira,

1998). La consistencia interna de las subescalas fue superior a 0,85; las correlaciones test-retest, después de cuatro semanas, fueron satisfactorias (atención $r=0,60$, claridad $r=0,70$ y reparación $r=0,83$) (Fernández-Berrocal, et al., 2004). Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Aritzeta (2010) observaron una correlaciones de considerable magnitud entre atención y claridad (0,38) y entre la claridad y reparación (0,38) y una correlación menor entre atención y reparación (0,15).

III. El test de aptitudes mentales primarias, PMA, de Thurstone.

La batería PMA (aptitudes Mentales Primarias de L.L. Thurstone y colaboradores (Chicago, USA, 1938-41), ha sido construida a partir de los resultados obtenidos con la técnica del análisis factorial. La batería consta de cinco pruebas que detectan, por separado, cinco factores, que fueron denominados por el autor como Aptitudes Mentales Primarias. El *factor V* (comprensión verbal) es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. La prueba consta de 50 problemas de elección múltiple, donde el participante debe hallar los sinónimos de las palabras propuestas. El *factor E* (concepción espacial) es la capacidad para imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones; la prueba consta de 20 elementos, en los que se expone un modelo geométrico plano y seis figuras similares, debiendo el participante seleccionar cuáles coinciden con el modelo aunque se hayan girado en el mismo plano. El *factor R* (razonamiento) es la capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. La prueba consta de 30 elementos, en los que el participante debe determinar qué letra continúa la serie. El *factor N* (cálculo numérico) es la capacidad de manejar números, de resolver rápida y correctamente problemas cuantitativos. Esta prueba consta de 70 problemas en los que el participante debe determinar si la suma está bien o mal. El *factor F* (fluidez

verbal) es la capacidad para hablar y escribir con facilidad, en esta prueba se pide a los sujetos que escriban todas las palabras posibles que empiecen por una determinada letra.

Los índices de fiabilidad del instrumento se calculan de diferente forma para cada uno de los factores: el factor verbal (V), el factor razonamiento (R) y el factor numérico por el método de las dos mitades, siendo su coeficiente de correlación corregido 0,91, 0,92 y 0,99 respectivamente; la fiabilidad del factor espacial (E) y el factor fluidez (F) se ha calculado a través del método test-retest y el valor obtenido es de 0,73 para ambos casos.

Esta batería presenta una correlación múltiple de 0,71 con el Otis; 0,63, en un primer estudio, y 0,76, con otra muestra, con el Kuhlman-Anderson. En los dos casos, los factores con mayor significación fueron el verbal (V) y razonamiento (R).

A continuación, se señalan los índices de correlación del PMA con otras pruebas. Por razones de espacio y para hacer más sencilla la comprensión, sólo se muestran la más baja y la más alta de las correlaciones obtenidas, en este orden:

-D-48: 0,17 con el factor numérico 0,84 (con la primera muestra estudiada) y 0,64 con factor razonamiento.

-DAT: 0,15 entre DAT-Verbal y el factor numérico y 0,69 entre DAT-Verbal + Numérico y el factor razonamiento.

-GCT: 0,20 entre GCT-Numérico y el factor fluidez y 0,61 entre GCT-Administrativo con el factor razonamiento (no se observan correlaciones con el factor verbal, espacial o numérico).

-SET-Numérico: 0,67 con el factor numérico.

- Instrucciones complejas: 0,24 con el factor fluidez y 0,42 con el factor razonamiento.

-Rotación de figuras: -0,13 con el factor numérico y de 0,57 con el factor espacial.

-Cuadrados de letras: 0,26 con el factor fluidez y 0,48 con el factor razonamiento.

Utilizando como criterio externo una calificación del éxito en la actividad en una muestra de 200 administrativos se han obtenido los siguientes valores de correlación: 0,15 (V); 0,23 (E); 0,24 (R); 0,28 (N); 0,17 (F). En cuanto a los valores predictivos de la batería PMA, su autor afirmaba que no suele haber correlaciones notables y que estas varían de 0,45 a 0,75. Secadas (1961, citado en Cordero, Seisdedos, González, y De la Cruz, 2007), obtuvo una correlación máxima de 0,44.

IV. Escala de Satisfacción con la Vida de Diener (1985)

El cuestionario tiene cinco ítems de múltiple alternativa de respuesta. Los valores oscilan entre 5, “muy de acuerdo”, y 1, “muy en desacuerdo”. Los datos de fiabilidad y validez de la escala se tomaron de un estudio con una muestra de mujeres embarazadas y puérperas donde el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,82. Los ítems de la escala mostraron moderadas correlaciones entre ellos, cuyos valores oscilan entre 0,57 ($p < 0,0001$) para los ítems 1 y 2, y 0,40 ($p < 0,0001$) para los ítems 2 y 4. La correlación ítem-test es superior a 0,57 y el alfa corregido es superior a 0,78 en todos los casos.

En una investigación llevada a cabo en España con 2964 adultos con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas y los valores normativos de una adaptación de la escala SWLS, se obtuvo una puntuación media de 24,16 (D.T. =5,73), siendo el alfa de Cronbach 0,88. Los valores alfa corregidos de los cuatro primeros ítems se situaban entre 0,83 y 0,85, mientras que la eliminación del ítem 5 podría dar lugar a un aumento de la consistencia interna de la escala, alcanzando el valor de 0,89. Además, se observó que las correlaciones ítem-test fueron superiores a 0,61 y el análisis factorial confirmatorio apoyó la hipótesis de que la SWLS tiene una estructura unifactorial en su versión española (Vázquez, Duque, y Hervás, 2013).

En cuanto al uso de la prueba en población adolescente, un estudio realizado en la comunidad valenciana con chicos de 11, 13 y 15 años mostró que la versión en castellano de la escala de satisfacción con la vida posee buenas propiedades psicométricas (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000).

V. Cuestionario MOS de apoyo social (The Medical Outcomes Study Social Support Survey - MOS-SSS) (Sherbourne y Stewart, 1991).

Consta de 20 ítems; salvo el primero, los restantes se miden con una escala de Likert de 1 a 5. La primera pregunta informa sobre el tamaño de la red social. Los 19 ítems restantes recogen valores referidos a cuatro dimensiones del apoyo social funcional: apoyo emocional/informacional (preguntas 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17 y 19), apoyo instrumental (preguntas 2, 5, 12 y 15), interacción social positiva (preguntas 7, 11, 14 y 18) y apoyo afectivo (preguntas 6, 10 y 20). El instrumento ha sido validado en España por Revilla, Luna, Bailón, y Medina (2005) para su empleo en contextos clínicos. En este estudio, el análisis factorial reveló la existencia de tres factores que explican el 68,72% de la varianza y el análisis de consistencia interna arrojó valores cercanos a 1. Se han realizado adaptaciones en diferentes países y con participantes de varias edades, observándose que la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. Por ejemplo, en la adaptación argentina del instrumento, el análisis factorial confirmó la existencia de tres factores, que explicaron el 59,86% de la varianza global. Los factores identificados fueron apoyo emocional, apoyo afectivo y apoyo instrumental. La prueba presentó un índice consistencia interna 0,919 para la totalidad de la misma (Rodríguez Espínola, 2007). Resultados similares se han obtenido en la adaptación colombiana (Londoño Arredondo, et al., 2012). En la adaptación portuguesa el alfa de Cronbach de las subescalas osciló entre 0,873 y 0,967, el análisis factorial exploratorio reveló la existencia de cuatro factores que explican 72,71% de la varianza, el análisis

factorial confirmatorio mostró índices de ajuste satisfactorios, la fiabilidad test-retest a las dos semanas varió entre 0,941 y 0,966 y los índices Kappa ponderado, oscilaron entre 0,67 y 0,87 para todos los elementos (Alonso, Montes, Menendez, y Graça, 2007).

VI. Cuestionario de conductas de riesgo

Es un cuestionario *ad hoc* subdividido en bloques: 1) Consumo de tabaco (CT), cuenta con siete ítems, de los cuales cinco son de dos alternativas de respuestas y dos son de cuatro alternativas; 2) Consumo de alcohol (CA), formado por cinco preguntas, con escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta; 3) Relaciones sexuales de riesgo (RSR), constituido por diez preguntas sobre prácticas sexuales de riesgo, de las cuales una es de respuesta dicotómica, siete de escala tipo Likert con tres opciones de respuesta y dos de respuesta abierta. Posteriormente, se convirtieron todas las puntuaciones de forma que hubiera 5 niveles, donde la puntuación más baja se correspondía con la ausencia de riesgo y la puntuación más alta con un riesgo importante para la persona.

7.4. Procedimiento

El procedimiento en las dos universidades fue similar: se contactó con profesores de diferentes carreras para informarle sobre los objetivos del estudio y, con su autorización, se invitó al alumnado a participar en la investigación. En algunos casos fue posible realizar la recogida de datos en el aula, con el grupo completo, mientras que en otros se citó a los voluntarios en pequeños grupos para que cumplimentaran las pruebas. La recogida de datos en La Universidad de La Laguna se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013 y en La Universidad de Guadalajara en el último trimestre del año 2013.

7.5. Análisis de datos

Para analizar si existen diferencias entre las dos muestras del estudio se realizaron pruebas de t, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 21. El modelo teórico planteado se puso a prueba, en ambas muestras, mediante ecuaciones estructurales, ajustando el modelo con el software (STATA, 2013). Se empleó el método de máxima verosimilitud (con la opción de casos completos) y se consideraron los siguientes índices de ajuste: el estadístico chi-cuadrado, con sus grados de libertad, el índice de ajuste comparativo robusto (CFI), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) y el criterio de información de Akaike (AIC), este índice ajusta el estadístico χ^2 del modelo penalizando la sobreparametrización.

Capítulo 8: Resultados estudio empírico I.

En este capítulo se van a presentar los resultados del estudio empírico I. En primer lugar, se muestran los resultados de las comparaciones de medias entre dos muestras independientes que pretenden conocer si es posible tratar a las dos muestras en conjunto o si es preciso hacer los análisis por separado y, en segundo lugar, se exponen los resultados de las ecuaciones estructurales donde se pone a prueba el modelo teórico de partida.

8.1. Pruebas de t

En primer lugar, se realizaron pruebas de t para analizar si existen diferencias significativas, en los diferentes factores evaluados, entre la muestra de alumnado de la universidad de La Laguna (ULL) y la muestra de la universidad de Guadalajara (UDG).

En la tabla 8.1 se observa que existen diferencias significativas entre el alumnado de la ULL y la UDG en la satisfacción con la vida, evaluada mediante el cuestionario SWLS de Diener, siendo el alumnado de la universidad de Guadalajara el que obtiene unas puntuaciones más altas, lo que quiere decir que se encuentran más satisfechos que los de la muestra española.

Tabla 8.1. Diferencia de medias en satisfacción con la vida en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba t para muestras independientes			Tamaño del Efecto
				t	g.l.	P	
Satisfacción con la vida	ULL	396	17,492	t	g.l.	P	
	UDG	374	18,278	-2,887	768	0,004	-0,208

En la siguiente tabla (tabla 8.2), se muestra el contraste de las diferencias de medias en apoyo social percibido entre el alumnado de la universidad de La Laguna y la universidad de Guadalajara. Como se puede observar, no existen diferencias significativas en ninguno de los factores (o escalas) que componen la prueba.

Tabla 8.2. Diferencia de medias en Apoyo social percibido en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba	t para muestras independientes	P	Tamaño del Efecto
MOS1	ULL	389	33,316	T	g.l.	P	
	UDG	370	32,727	1,308	757	0,191	0,950
MOS2	ULL	394	16,744				
	UDG	373	16,311	1,748	765	0,081	0,126
MOS3	ULL	392	17,199				
	UDG	373	17,132	,327	763	0,744	0,236
MOS4	ULL	392	12,778				
	UDG	373	12,9	-,685	761,715	0,494	0,050

MOS 1: Apoyo emocional; MOS 2: Ayuda instrumental; MOS 3: Relaciones sociales y de ocio; MOS 4: Apoyo afectivo.

A continuación (tabla 8.3), se muestran los resultados de la diferencia de medias en la realización de conductas de riesgo entre el alumnado de las dos universidades del estudio. Existen diferencias significativas en todas las variables, siendo el alumnado de la ULL el que dice realizar más conductas de riesgo, tanto en consumo de tabaco y alcohol como conductas

sexuales arriesgadas. Es decir, los alumnos de la ULL fuman más, consumen más alcohol y tienen más relaciones sexuales de riesgo que los alumnos de la UDG.

Tabla 8.3. Diferencia de medias en conductas de riesgo en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba t para muestras independientes	Tamaño del Efecto		
FR1	ULL	374	0,177	t	g.l.	0,166	
	UDG	367	0,110	2,260	739		0,024
FR2	ULL	393	2,432	3,853	743,580	0,000	0,286
	UDG	364	1,970				
FR3	ULL	387	2,274	8,856	744,308	0,000	0,646
	UDG	368	1,217				

FR1: Consumo de tabaco; FR2: Consumo de alcohol; FR3: Relaciones sexuales de riesgo

En la siguiente tabla (tabla 8.4) se muestran los resultados de las diferencias de medias en el test de aptitudes mentales primarias (PMA) entre las dos universidades. Se observan diferencias significativas en todos los factores a favor de la ULL, salvo en el numérico donde puntúa significativamente mejor el estudiantado de la UDG. Sin embargo, cabe destacar que es el único factor en el que el alumnado de la UDG obtiene un promedio superior.

Tabla 8.4. Diferencia de medias en inteligencia en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba	t	para	muestras	Tamaño	del
				independientes				Efecto	
				t	g.l.	p			
FV	ULL	391	29,243						
	UDG	380	21,865	15,164	760,119	0,000		1,097	
FE	ULL	391	23,755						
	UDG	380	18,166	6,669	769	0,000		0,487	
FR	ULL	391	18,013						
	UDG	380	15,982	5,378	768,593	0,000		0,393	
FN	ULL	391	14,396						
	UDG	380	14,984	-1,272	762,917	0,204		-0,092	
FF	ULL	392	51,084						
	UDG	373	48,805	2,936	769,000	0,003		0,203	

FV: factor verbal; FE: factor espacial; FR: factor razonamiento; FN: factor numérico; FF: factor fluidez

Seguidamente (tabla 8.5) se exponen los resultados de las diferencias de medias en inteligencia emocional percibida. Las diferencias son significativas para los factores de claridad y reparación y, en ambos casos, a favor del alumnado de la UDG.

Tabla 8.5. Diferencia de medias en Inteligencia emocional percibida en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba t para muestras independientes			Tamaño del Efecto
				t	g.l.	p	
Atención	ULL	397	26,040				
	UDG	374	26,083	-0,093	769	0,926	-0,007
Claridad	ULL	397	26,063				
	UDG	374	27,136	-2,506	758,730	0,012	-0,181
Reparación	ULL	397	27,040				
	UDG	374	28,979	-0,405	735,914	0,000	-0,293

Tabla 8.6. Diferencia de medias en inteligencia emocional en función de la universidad de pertenencia

Factor	Universidad	N	Media	Prueba t para muestras independientes			Tamaño del Efecto
				t	g.l.	p	
MSCEIT1	ULL	387	107,202				0
	UDG	347	110,216	-0,991	375,279	0,322	-0,076
MSCEIT2	ULL	386	100,049				
	UDG	346	99,890	0,216	730	0,829	0,017
MSCEIT3	ULL	387	110,173				
	UDG	347	105,504	5,467	717,071	0,000	0,412
MSCEIT4	ULL	387	107,643				
	UDG	346	102,856	5,186	730,955	0,000	0,369

En la tabla 8.6 se pueden observar los resultados de la diferencia de medias en inteligencia emocional medida con un test de habilidad (MSCEIT), puntuando significativamente mejor el alumnado de la ULL en los factores comprensión (MSCEIT3) y reparación (MSCEIT4).

Las diferencias obtenidas hacen pensar que ambos grupos de estudiantes pertenecen a poblaciones distintas, por lo que se toma la decisión de continuar realizando los siguientes análisis por separado.

8.2. Ecuaciones estructurales

De acuerdo con la literatura revisada, el modelo inicial contempla que la inteligencia emocional permite predecir variables socioafectivas (satisfacción con la vida, apoyo social percibido), rendimiento académico, así como una menor realización de conductas de riesgos. Por esta razón, se sitúan en el primer modelo planteado (figura 1), las puntuaciones en inteligencia emocional, medida con dos tipos de instrumento, como predictores de estas variables. Se da por supuesto que las dos medidas de inteligencia emocional deben tener relación, dado que comparten una base teórica común, por lo que se ha colocado entre las dos variables una relación de covarianza. Asimismo, se considera que existe relación entre la inteligencia emocional (entendida como una habilidad y medida con un test de ejecución) y la inteligencia cognitiva, por lo que en este modelo inicial se indica que existe una relación de covarianza entre estas dos variables. La inteligencia cognitiva es un predictor de rendimiento académico, así se ha señalado. Además, se señala el apoyo social percibido como un factor predictor de la satisfacción con la vida, al igual que la variable conductas de riesgo.

8.2.1. Modelo inicial

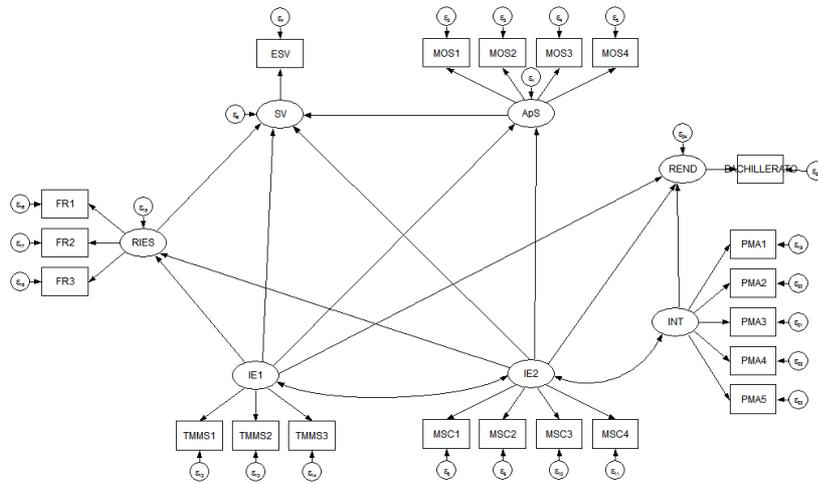


Figura 8.1. Modelo hipotético

Dado que el modelo inicial no converge, para ninguna de las muestras, se tomó la decisión de separar, por un lado, las variables cognitivas y, por otro, las variables de tipo socioafectivo. A continuación, se muestra un resumen estructurado de los modelos ensayados para las dos universidades (se presentarán primero los de la ULL y luego los de la UDG). En primer lugar, se exponen los modelos cognitivos y, en segundo lugar, los modelos socioafectivos.

8.2.2. Modelos cognitivos

En primer lugar, se puso a prueba un modelo, para las dos universidades, que relacionaba todas las variables cognitivas del estudio. Se plantean relaciones entre la inteligencia emocional, medida con el TMMS-24 y con el MSCEIT, y el rendimiento y también entre la inteligencia cognitiva y el rendimiento. Además, se incluye una relación de covarianza entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional habilidad (medida con el MSCEIT).

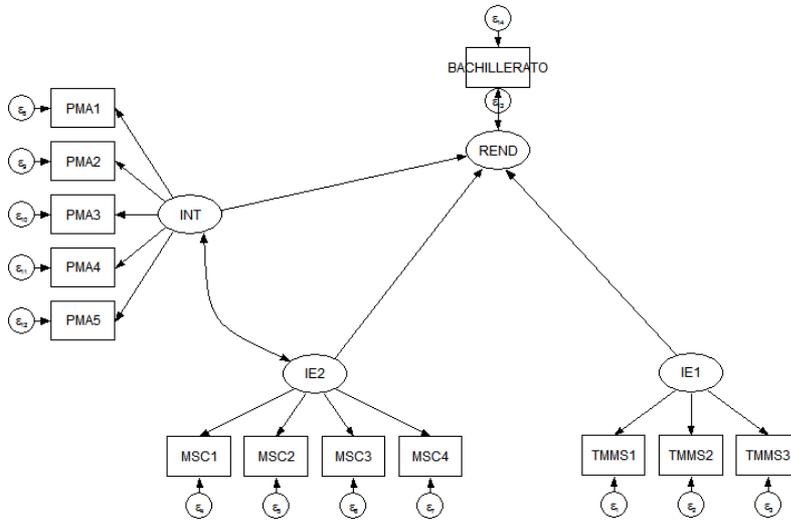


Figura 8.2. Modelo cognitivo inicial

En este primer modelo no converge el algoritmo en ninguna de las dos muestras, por lo que se ensaya un segundo modelo, eliminando la inteligencia emocional percibida (medida con el TMMS-24).

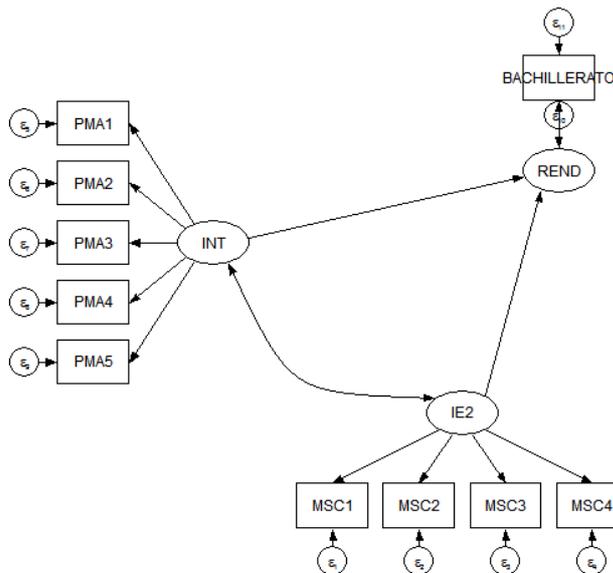


Figura 8.3. Modelo cognitivo II.

El algoritmo, para este modelo, tampoco converge (en ninguna de las dos muestras) por lo que se plantea un tercer modelo, en el que se elimina la variable rendimiento y se vuelve a incluir la inteligencia emocional percibida, añadiendo relaciones de covarianza entre ésta última variable, la inteligencia emocional habilidad y la inteligencia cognitiva. En este modelo converge el algoritmo, para las muestras de las dos universidades, aunque no se ajusta (véase tabla 8.7). Se exponen a continuación las figuras correspondientes a la muestra de la ULL y de la UDG.

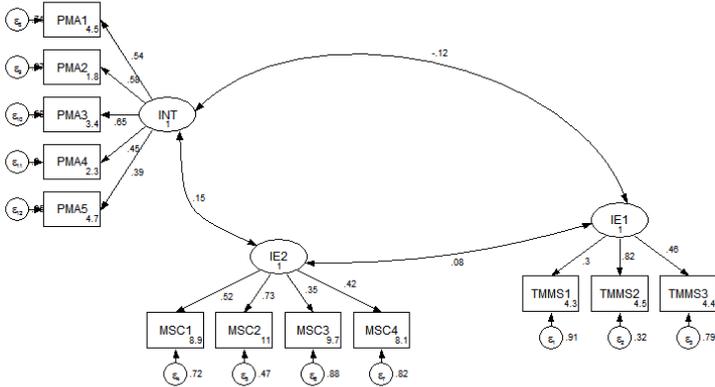


Figura 8.4. Modelo cognitivo III ULL

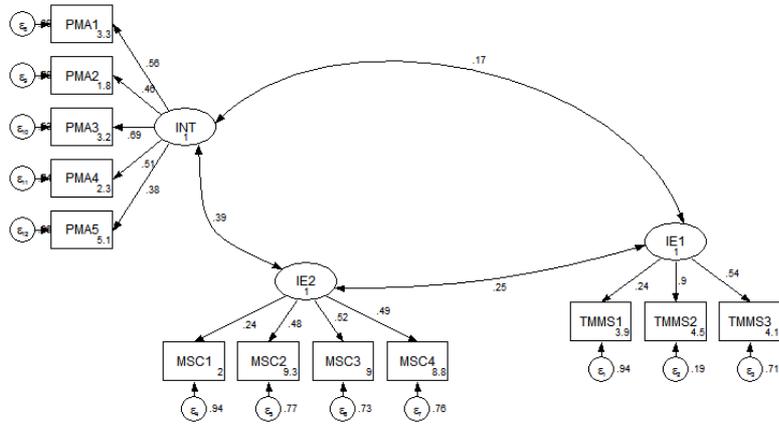


Figura 8.5. Modelo cognitivo III UDG

A continuación se señalan los parámetros del modelo cognitivo III, para las muestras de las dos universidades (ULL y UDG). Como se puede observar, el algoritmo no se ajusta.

Tabla. 8.7. Parámetros del modelo cognitivo III

Modelo	Chi2	g.l.	p	CFI	RMSEA	AIC
ULL	98,88	51	0,0001	0,898	0,050	31855,887
UDG	85,95	51	0,0016	0,916	0,045	29580,650

8.2.3. Modelos socioafectivos

En el modelo de partida se sitúan la inteligencia emocional percibida (IE1) y la inteligencia emocional habilidad (IE2) como variables predictoras, que presentan una relación de covarianza entre ellas. Además, estas dos variables presentan relación con todas las variables afectivas del estudio (satisfacción con la vida, apoyo social percibido y conductas de riesgo). Asimismo, se plantean relaciones entre apoyo social y satisfacción con la vida y entre conductas de riesgo y satisfacción con la vida.

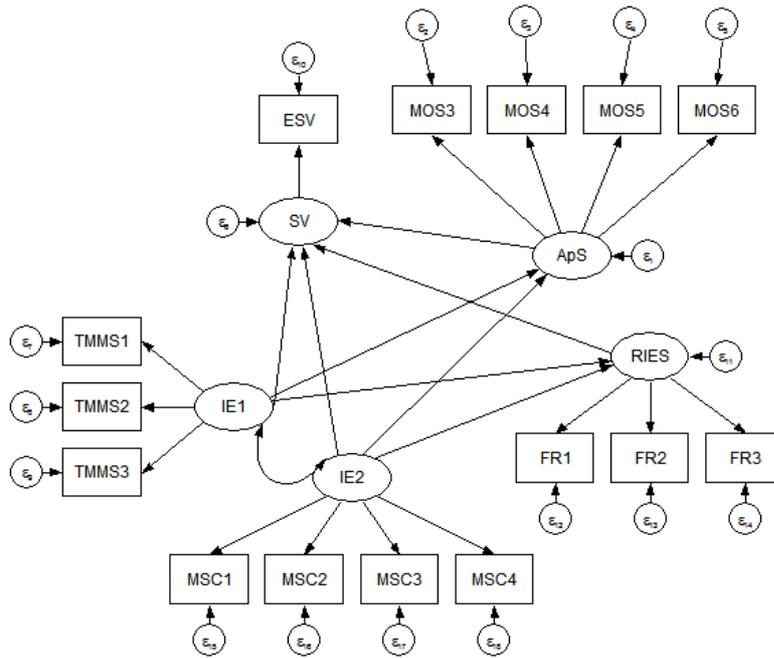


Figura 8.6. Modelo socioafectivo inicial

Este algoritmo asociado a este modelo no converge, en ninguna de las dos muestras. Por esta razón, se han propuesto diferentes modelos, a partir del inicial, en los que se han ido eliminando o modificando relaciones entre variables en función de los resultados obtenidos. A continuación, se detalla, para la muestra de la ULL, en qué consisten esos modelos y, seguidamente, los parámetros de ajuste de los mismos.

- Modelo 2: se eliminan las relaciones entre la inteligencia emocional percibida (IE1), la inteligencia emocional habilidad (IE2) y el apoyo social percibido (APS) con las conductas de riesgo (RIES).
- Modelo 3: se suprimen las relaciones entre inteligencia emocional percibida (IE1) y la inteligencia emocional capacidad (IE2) con el apoyo social percibido (APS).
- Modelo 4: se cambia el sentido de la relación entre apoyo social percibido (APS) y satisfacción con la vida (SV), siendo esta última la variable predictora.

- Modelo 5: se descarta la relación de covarianza entre inteligencia emocional percibida (IE1) y la inteligencia emocional capacidad (IE2).

Tabla. 8.8. Parámetros de los modelos ensayados en la ULL

Modelo	Chi2	g.l.	P	CFI	RMSEA	AIC
2	Este modelo no converge					
3	109,74	85	0.0367	0,973	0.030	27353,131
4	109,92	86	0.0420	0,974	0.029	27351,304
5	104,73	85	0.0722	0,979	0.026	27348.112

A continuación, se puede observar el gráfico del modelo definitivo para la muestra de la ULL.

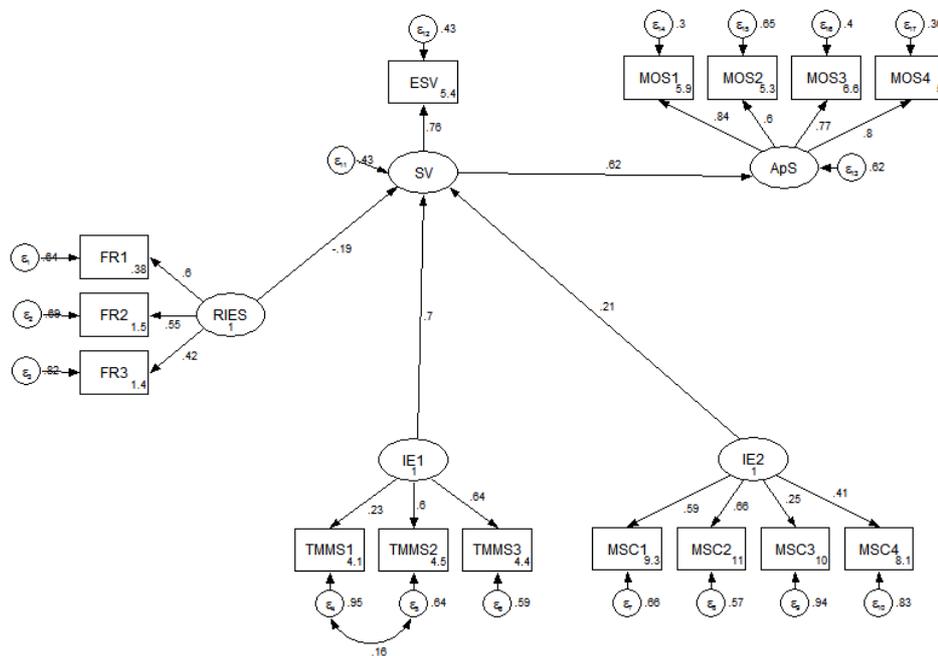


Figura 8.7. Modelo socioafectivo final (ULL)

En este modelo se hallaron relaciones directas entre la inteligencia emocional percibida ($\beta=0,7$) y la satisfacción con la vida y entre la inteligencia emocional habilidad y la

satisfacción con la vida ($\beta=0,21$). Asimismo, se aprecia una relación negativa directa entre la realización de conductas de riesgo y la satisfacción con la vida ($\beta=-0,19$). Además, se observa una relación directa entre la satisfacción con la vida y el apoyo social percibido ($\beta=0,62$). Cabría destacar que existen relaciones indirectas entre la inteligencia emocional percibida y el apoyo social percibido ($0,7*0,62$), entre la inteligencia emocional habilidad y el apoyo social percibido ($0,21*0,62$) y entre las conductas de riesgo y el apoyo social percibido ($-0,19*0,62$). En la muestra de alumnado de la universidad de Guadalajara, al igual que se hizo con la muestra de la universidad de La Laguna, se ponen a prueba diferentes modelos hipotéticos. A continuación, se expone en qué consisten:

- Modelo 2: Se eliminan las relaciones entre la inteligencia emocional percibida (IE1), la inteligencia emocional habilidad (IE2) y las conductas de riesgo (RIES) con el apoyo social percibido (APS).
- Modelo 3: Se elimina la covarianza entre la inteligencia emocional percibida (IE1) y la inteligencia emocional capacidad (IE2).
- Modelo 4: Se eliminan las conductas de riesgo (RIES).
- Modelo 5: Se añade la covarianza entre la inteligencia emocional percibida (IE1) y la inteligencia emocional capacidad (IE2).

Tabla. 8.9. Parámetros de los modelos ensayados en la UDG

Modelo	Chi2	g.l.	p	CFI	RMSEA	AIC
2			Este modelo no converge			
3	172,73	85	0,0000	0,910	0,057	27203,305
4	186,35	86	0,0000	0,897	0,061	27214,931
5	64,476	48	0,560	0,982	0,032	26188,610

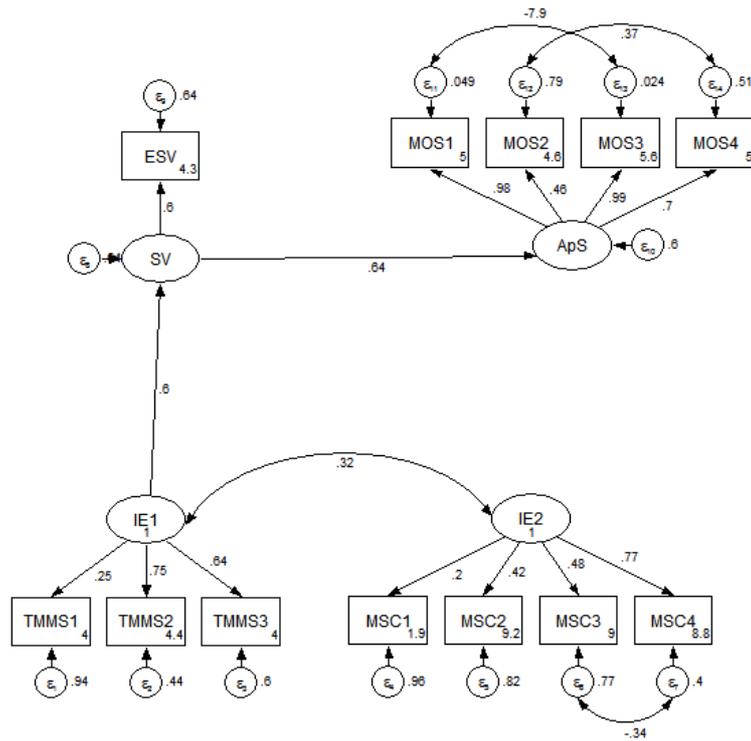


Figura 8.7. Modelo socioafectivo final (UDG)

En el modelo socioafectivo definitivo de la universidad de Guadalajara, se observan relaciones directas entre la inteligencia emocional percibida ($\beta=0,6$) y la satisfacción con la vida y entre la satisfacción con la vida y el apoyo social percibido ($\beta=0,64$). Entre los dos tipos de inteligencia emocional existe una relación de covarianza ($\beta=0,32$). Es posible destacar que existe una relación indirecta entre la inteligencia emocional percibida y el apoyo social percibido ($0,6*0,64$).

Capítulo 9: Discusión del estudio I

El objetivo de la presente investigación ha sido conocer el papel que juega la inteligencia emocional sobre otras variables. En concreto, analizar su relación con el rendimiento académico, la satisfacción con la vida, el apoyo social percibido o la realización de conductas de riesgo.

Con respecto a la relación entre los instrumentos de inteligencia emocional utilizados en este estudio, la hipótesis a.1. planteaba que el MSCEIT y el TMSS-24 se relacionaban positiva y significativamente. Los resultados obtenidos en este estudio avalan parcialmente la hipótesis de partida. El vínculo entre las puntuaciones de los dos instrumentos se observa en el modelo socioafectivo de la UDG pero no aparece en el modelo socioafectivo de la ULL. En los modelos cognitivos, se observa una relación de covarianza entre las puntuaciones de los dos instrumentos, pero el algoritmo no converge en ningún caso, por lo que no es posible afirmar (mediante los modelos cognitivos) que exista tal relación. Es decir, no se mantiene la relación hipotetizada. Con los resultados obtenidos no es posible conocer el tipo de relación existente entre las variables apresadas por los dos tipos de instrumentos, pero si se puede afirmar que en el modelo de socioafectivo de la Universidad de Guadalajara la relación de covarianza entre las dos variables es moderada. Una vez más aparecen dificultades derivadas del uso indistinto de las diferentes acepciones del constructo inteligencia emocional. Al no encontrarse resultados homólogos, en las dos muestras, la estabilidad de la relación es cuestionable. Cabe plantearse que, aunque pueden compartir un marco teórico de base, lo que miden los dos instrumentos son constructos diferentes. Esta afirmación estaría respaldada por la clasificación de Pérez-González, et al. (2007), quienes consideran que la inteligencia emocional rasgo se apresada con autoinformes y la inteligencia emocional capacidad se mide con instrumentos de rendimiento máximo. Estos autores, además, afirmaron que las

capacidades cognitivas no pueden ser apresadas por autoinforme. Así, el TMMS-24 no puede medir un tipo de inteligencia. La relación entre los dos instrumentos podría explicarse de la siguiente forma: el MSCEIT mide la capacidad de ejecución de una persona en una tarea emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007), su inteligencia emocional, y el TMMS-24 evalúa la inteligencia emocional percibida, esto es, las creencias de las personas sobre su propia inteligencia emocional. Un aspecto poco favorable a destacar es el uso del término rasgo para hacer referencia a la inteligencia emocional apresada con autoinforme, ya que puede llevar a confusión y hacer pensar que se habla de personalidad. Parece más adecuado usar inteligencia emocional percibida o algún otro concepto que no complique aún más la comprensión del constructo.

El segundo grupo de hipótesis planteadas en este estudio tienen que ver con el papel que juega la inteligencia emocional, apresada con el MSCEIT, sobre otras variables.

En la hipótesis b.1. se afirma que la inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, se relaciona positiva y significativamente con la inteligencia cognitiva. Con los datos obtenidos, no es posible corroborar dicha hipótesis. Estos resultados van en contra de los encontrados en otras investigaciones en las que se afirma que estos dos constructos, inteligencia cognitiva e inteligencia emocional (apresada con el MSCEIT), están significativa y positivamente relacionados (Bastian, et al., 2005; Brackett, et al., 2004; Mestre, et al., 2005; Rode, et al., 2008; Rossen y Kranzler, 2009). Por el contrario, van en la línea de los encontrados por Lopes, et al. (2003), que no observaron correlaciones significativas entre el MSCEIT y el Scholastic Aptitude Test. Los resultados del trabajo de Mestre, et al. (2005) planteaban, según los autores, la necesidad de aclarar cómo la inteligencia emocional se vincula con las aptitudes mentales, pues bien, en este estudio se utilizó un instrumento de aptitudes mentales primarias y los resultados indican que no hay evidencia clara de ésta relación.

En la hipótesis b.2. se expone que la inteligencia emocional, apesada con el MSCEIT, tiene una relación positiva con el rendimiento académico. Esta hipótesis se rechaza, ya que no se observó relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Los resultados de este estudio no apoyan los hallazgos de Barchard (2003); Gil-Olarte, Palomera, y Brackett (2006); Mestre, et al. (2004); Qualter, et al. (2012). Es necesario recordar que en la mayoría de estos estudios, a diferencia de la presente investigación, se controlaron las variables inteligencia y personalidad. Este resultado podría explicarse por el indicador de rendimiento académico elegido, la nota de corte para acceder a la universidad, existiendo una variabilidad importante en el número de asignaturas a las que se presentan los alumnos, el nivel de exigencia y dificultad de los exámenes en función de la vía elegida (por ejemplo, arte, humanidades y ciencias sociales, ciencias y tecnología), la obligatoriedad o el carácter optativo de las mismas. En esta investigación se incluyó a participantes de diferentes edades y promociones que diferían notablemente en el tipo de prueba de acceso realizada y en la forma de puntuar la misma.

En la hipótesis b.3. se plantea que la inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, se relaciona positiva y significativamente con la satisfacción con la vida. Los resultados obtenidos en la muestra de la ULL apoyan esta hipótesis, ya que se observa una relación directa entre el MSCEIT y la satisfacción con la vida. Sin embargo, en la muestra de la UDG no se observó esta relación (aunque, al estar unidas por una relación de covarianza el MSCEIT y el TMMS-24 podría existir una relación indirecta). Los hallazgos obtenidos con la muestra de la ULL van en la línea de los obtenidos por Ciarrochi, et al. (2000) y Mayer, et al., (1999), aunque estos estudios se realizaron con el MEIS sirven de precedente, pues en ambos

casos un instrumento de habilidad ha mostrado relación con la satisfacción con la vida. Los resultados encontrados en la muestra de la UDG son similares a los de Brackett y Mayer (2003), quienes no encontraron relación entre estas variables.

De acuerdo con la hipótesis b.4., las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT tendrían relación positiva y significativa con el apoyo social percibido. Los resultados obtenidos en la muestra de la ULL apoyan esta hipótesis, ya que se observa una relación indirecta, mediada por la satisfacción con la vida, entre las dos variables. En la muestra de la UDG no se observa esa relación (aunque, como en el caso anterior podría existir una influencia indirecta al existir una relación de covarianza entre el MSCEIT y el TMMS-24). Los resultados obtenidos con la variable apoyo social, en la ULL, son llamativos, ya que en la literatura revisada se ha evidenciado que el apoyo social puede ser una variable mediadora entre la inteligencia emocional y otras variables relacionadas con la salud mental. Sin embargo, en este estudio la variable que aparece como mediadora entre la inteligencia emocional y el apoyo social es la satisfacción con la vida. Este resultado contrasta con los hallazgos de Gallagher y Vella-Brodrick (2008); Kong, et al. (2012); Rey y Extremera (2011) y Runcan y Iovu, (2013), quienes afirmaron que el apoyo social es un mediador entre inteligencia emocional y satisfacción con la vida. Como explicaciones plausibles del porqué de esta relación surgen dos alternativas: 1) Que sea más fácil apoyar a personas satisfechas con su vida, más felices; 2) Que las personas más satisfechas con su vida suelen hacer valoraciones más positivas tanto de su calidad de vida como del número de apoyos que reciben. Una plausible explicación es que sean personas más optimistas.

La hipótesis b.5. plantea la existencia de una relación negativa y significativa entre inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, y conductas de riesgo. Los modelos definitivos no corroboran esta hipótesis pues no se observa relación entre las dos variables. En la UDG las conductas de riesgo no forman parte del modelo definitivo. En contraste con otros estudios donde se ha usado el MSCEIT (Brackett, et al., 2004; Rivers, et al., 2013; Trinidad, et al., 2004), en este trabajo no se observó una relación directa entre inteligencia emocional y conductas de riesgo. En la población mexicana se observó que los participantes informaban de una menor realización de conductas de riesgo, por lo que cabría plantearse si se trata de una realidad debida a factores sociales, culturales o educativos, o si éstos podrían estar influyendo en que los participantes reconozcan abiertamente la realización de estas conductas.

El tercer bloque de hipótesis está relacionado con el papel que juega la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, sobre otras variables.

La hipótesis c.1. sugiere que la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, tiene relación positiva y significativa con la inteligencia cognitiva. Como se mencionó anteriormente, no fue posible obtener un algoritmo que convergiera, por lo que los resultados obtenidos no apoyan esta hipótesis. La ausencia de relación entre la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, y la inteligencia cognitiva ya había sido puesta de manifiesto en otros trabajos (De Haro y Castejón, 2014; Lorenzo, 2014; Pérez y Castejón, 2006).

En la hipótesis c.2. la inteligencia emocional, medida con el TMMS-24, se relaciona de forma positiva con el rendimiento académico. Los hallazgos de este estudio implican que se rechace esta hipótesis, pues no se observó relación entre estas variables. Estos resultados avalan los obtenidos por Ferragut y Fierro (2012) y Newsome, et al. (2000). Los resultados

obtenidos son coherentes con el planteamiento de la hipótesis c.3. Según ésta, la inteligencia emocional, evaluada a través del TMMS-24, está relacionada positiva y significativamente con la satisfacción con la vida. Se ha verificado, en las dos muestras del estudio, que existe esta relación. Estos resultados apoyan los ya obtenidos por Augusto et al. (2006); Cabello, et al., (2006); Extremera, et al. (2007), Extremera, Durán y Rey (2009); Extremera y Fernández-Berrocal (2005), Palomera y Brackett (2006).

Con respecto a la hipótesis c.4., en la que se afirma que la inteligencia emocional, medida con el TMMS-24, y el apoyo social percibido están relacionados positiva y significativamente, es posible decir que los resultados obtenidos van en la misma línea. Así, se ha observado una relación positiva y significativa en las dos muestras del estudio, aunque esta relación no es directa en ningún caso, sino que está mediada por la satisfacción con la vida. En estudios anteriores, se había observado una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional, apresada por el TMMS-24 y el apoyo social (Azpiazu, et al., 2015; Montes-Berges y Augusto, 2007).

En la hipótesis c.5. se postula que la inteligencia emocional, evaluada con el TMMS-24, presenta una relación negativa con las conductas de riesgo. No se encontraron resultados que ratifiquen esta hipótesis. Este resultado difiere de los datos que obtuvieron Limonero, et al. (2006), pues según ellos la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24, es un factor protector de las conductas de riesgo. Como en el caso e la hipótesis b.5., detrás del consumo de sustancias adictivas o de las prácticas sexuales de riesgo podrían estar otras variables sociales, emocionales o ambientales y no el nivel de inteligencia emocional.

9.1. Aportaciones del estudio

A la vista de los dos modelos socioafectivos, de ecuaciones estructurales, resultantes de este estudio, lo más destacable es la importancia que cobra la variable satisfacción con la vida. Al parecer, este constructo sinónimo de felicidad y bienestar subjetivo se postula como eje central de las relaciones entre las diferentes variables estudiadas. Así, en los dos modelos, es una variable que se ve afectada por la inteligencia emocional y que influye en el apoyo social percibido. Si según Veenhoven (1994), la satisfacción con la vida es un indicador de cómo evalúa un individuo la calidad global de su vida de forma positiva, y, a la vista de los modelos, la inteligencia emocional es un factor predictor de la misma, parece necesario mejorar la inteligencia emocional de las personas con el fin de optimizar también esa valoración.

La literatura revisada indica que el apoyo social es una variable mediadora o moderadora de otros factores que influyen en el bienestar o la salud mental. Sin embargo, en los modelos obtenidos se observa que es la satisfacción con la vida la que influye en ésta variable. Es decir, una mayor calidad de vida percibida influye en la apreciación sobre las provisiones de apoyo que recibe una persona. Si se aprecia el modelo en conjunto, la inteligencia emocional estaría a la base de una mayor satisfacción vital y, en consecuencia, de un mayor apoyo social percibido. Diferentes investigaciones señalan que el apoyo social contribuye en la mejora de la salud física y mental de las personas. De esta manera, toda inversión en mejorar la inteligencia emocional de las personas impactaría, directa o indirectamente, en la salud mental de las mismas, en su red social de apoyo y en su calidad de vida.

Aunque sólo se aprecia en el modelo socioafectivo de La Universidad de La Laguna, parece que la realización de conductas de riesgo, como el consumo de alcohol o tabaco, o las relaciones sexuales de riesgo, influyen de forma negativa en la satisfacción con la vida.

Llama la atención que los participantes de la muestra mexicana, en cuyo modelo no aparecen las conductas de riesgo, se muestren más satisfechos que los participantes de la muestra de la universidad de La Laguna. Cabría plantearse aquí cuáles son las razones culturales, sociales o de otra índole que están detrás de la superioridad de conductas de riesgo realizadas por los participantes de la muestra española.

Al margen de lo que informan explícitamente los modelos, hay una serie de datos que pueden extraerse. Comparando los dos tipos de modelos parece que la inteligencia emocional está cerca de aspectos afectivos o emocionales, pero no de aspectos cognitivos, ya que no aparece relación con estos factores. Así las cosas, resulta necesaria una investigación en profundidad para esclarecer si puede considerarse la inteligencia emocional una inteligencia más.

Esta investigación pone de manifiesto la falta de rigurosidad o estabilidad del constructo inteligencia emocional, cuyo origen se halla en la ausencia de un modelo sólido. Si bien existen numerosas definiciones, modelos e instrumentos de inteligencia emocional, hasta la fecha no se ha encontrado un estudio que aglutine todas las posturas, las compare y extraiga un modelo rotundo de inteligencia emocional. Con frecuencia aparecen artículos que sobrevaloran la inteligencia emocional y la consideran una variable indispensable para el ser humano. Sin embargo, si como se ha hecho en este trabajo, se profundiza en la relación de la inteligencia emocional con otras variables, se encuentran datos contradictorios y diferencias debidas al tipo de instrumento empleado. De todas las variables incluidas en este estudio, cognitivas y socioafectivas, sólo se ha podido confirmar la relación de la inteligencia

emocional con la satisfacción con la vida, ni siquiera ha sido posible corroborar, usando las dos muestras, la relación entre los dos tipos de instrumento. Con errores de conceptualización y problemas teóricos como los que presenta la inteligencia emocional, difícilmente se extraerán conclusiones consistentes de las investigaciones que se realicen, y es que la mayoría de los investigadores en este campo, se limitan a asumir lo que dicen otros teóricos sin cuestionarse sus premisas, o a ponerlo en duda generando nuevos modelos que lejos de esclarecer el constructo lo oscurecen. No es riguroso seguir construyendo sobre definiciones y modelos poco probados. Por esta razón, se hace necesario partir de la base y poner a prueba todos los postulados existentes sobre la inteligencia emocional. De poco sirve encontrar relaciones de “algo” con otros constructos si no se sabe qué es ese algo, si son más las dudas que las certezas. La principal evidencia que aporta este trabajo es que la inteligencia emocional, tal y como se ha definido, está lejos de ser ese constructo neurálgico que se halla a la base del éxito en la vida personal, académica y social.

La ausencia de relación con el rendimiento académico hace pensar que, ni la inteligencia emocional, ni la inteligencia cognitiva, influyen directamente en las notas obtenidas en la prueba de acceso a la universidad. Este dato iría en consonancia con los aportados por Ferragut y Fierro (2012) y Newsome, et al. (2000). Si la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva no están relacionadas con la calificación que permite acceder a la universidad, es importante preguntarse qué variables son las que juegan un papel importante en la misma. Además, podría interpretarse que, tanto en México como en España, las personas con una capacidad intelectual alta no están siendo lo suficientemente estimuladas, de forma que puedan obtener un mayor rendimiento académico, al menos en su prueba de acceso a la universidad. Cabe aquí replantearse cómo se están gestionando los recursos que pretenden atender a las personas con necesidades educativas especiales.

De la presente investigación es posible destacar una serie de fortalezas que permiten extraer resultados enriquecedores, como el uso de dos tipos de instrumentos de inteligencia emocional. En numerosas investigaciones se encuentran diferencias en función del tipo de instrumento empleado, autoinforme o test de habilidad. En este estudio se utilizaron los dos tipos de instrumento, facilitando la comparación de las relaciones entre las diferentes variables de estudio y la influencia del tipo de instrumento en los hallazgos y poniendo en entredicho que ambos midan el mismo constructo.

Asimismo, la validación cruzada realizada con dos muestras de estudiantes de universidades y países distintos, hace posible una mayor generalización de los datos obtenidos. De esta manera, se pudieron contrastar los hallazgos con los estudiantes de la Universidad de La Laguna, con los de población también universitaria y de habla hispana pero en un contexto diferente. Esta validación cruzada permite observar diferencias debidas a la cultura y a la educación y similitudes independientes de las mismas.

Un aspecto positivo a destacar de esta investigación es la heterogeneidad de la muestra, ya que se contaba con grupos de alumnos de diferentes carreras, cursos y edades.

Otra ventaja de esta investigación es la técnica estadística empleada, las ecuaciones estructurales, que admite la inclusión de todas las variables del estudio en un mismo análisis, permitiendo proponer el tipo y la dirección de las relaciones que cabe esperar entre las variables, en función de la teoría de referencia. Asimismo, es posible conocer los efectos directos e indirectos entre las variables y comprobar la bondad de ajuste del modelo global.

9.2. Limitaciones

Este trabajo presenta una serie de limitaciones que se deben mencionar con el fin de eliminarlas en futuras investigaciones. La primera de ellas es el indicador de rendimiento académico empleado. Las notas de la prueba de acceso a la universidad se estiman de diferente forma en los dos países de origen de la muestra, lo que obligó a hacer cálculos para equipararlas. Además, en la muestra española, hubo algunos problemas derivados de los cambios en las calificaciones y en el tipo de prueba de acceso al que se habían presentado, pues algunos participantes conocían su nota sobre 10 y otros sobre 14. Además, el número de asignaturas a las que se presentaban, en ocasiones, no era la misma por lo que no podían optar a la puntuación máxima. Esto se deriva de un cambio que se realizó en el año 2010 en el que la puntuación máxima en la prueba de acceso podía ser 14 puntos (10 de asignaturas obligatorias y cuatro extras que se pueden obtener haciendo exámenes optativos). Al detectar la heterogeneidad de las puntuaciones se intentó recabar las notas de bachillerato de todos los participantes pero sólo un bajo porcentaje del alumnado contestó al correo electrónico y la dispersión de los datos era mayor. Por lo que finalmente se realizaron los análisis con la nota de la prueba de acceso a la universidad.

Sería interesante, para futuras investigaciones contar con el dato de las notas de cada uno de los participantes en las diferentes asignaturas. Asimismo, podría ser útil replicar la investigación en educación obligatoria, de forma que se analice la relación de la inteligencia cognitiva y emocional con la puntuación media de los alumnos en asignaturas comunes.

Con respecto a la inteligencia cognitiva, el hecho de tomar una muestra de estudiantes universitarios hace presuponer que la mayoría de ellos contarán con un cociente de inteligencia (CI) medio-alto, por lo que no se ha tomado en cuenta a otra parte de la población. Esta limitación pone en duda si la inteligencia cognitiva pueda jugar algún papel

en relación con todas las variables del estudio. Sería recomendable realizar este estudio en una muestra más heterogénea donde se encuentren personas con todo tipo de nivel intelectual.

Con la finalidad de poner a prueba el modelo de las cuatro ramas que, a priori, no tiene relación con la personalidad, no se incluyó un instrumento de personalidad. Sin embargo, una revisión en profundidad de la literatura y los datos obtenidos en esta investigación, sugieren que sería valioso contar con un análisis similar, al realizado en este estudio, que incluya variables de personalidad. Conocer el peso que tienen éstas variables sobre el rendimiento académico, las conductas de riesgo, la satisfacción con la vida o el apoyo social y cómo se relacionan con inteligencia cognitiva y emocional aportaría datos sólidos y rotundos al panorama de la inteligencia emocional. Por lo que se recomienda incluirlas en futuras investigaciones.

ESTUDIO II

Capítulo 10: Objetivos e hipótesis del estudio II

En este capítulo se describen los objetivos y las hipótesis correspondientes al estudio empírico dos.

10.1. Objetivos:

A continuación, se presentan los objetivos del estudio empírico dos.

a) Efectos de un entrenamiento en inteligencia emocional

- Comprobar si es posible mejorar la inteligencia emocional tras un entrenamiento.
- Analizar las mejoras en inteligencia emocional.
- Verificar si un entrenamiento basado en un modelo concreto de inteligencia emocional da lugar a mejoras en los niveles de inteligencia emocional apresados por el instrumento de evaluación correspondiente al modelo.

10.2.Hipótesis:

En este apartado, se exponen las hipótesis del estudio empírico dos.

a) Relacionadas con el entrenamiento en inteligencia emocional

- a.1. Las personas entrenadas en el modelo de las cuatro ramas mejoran su nivel de inteligencia emocional en el MSCEIT.
- a.2. Las personas entrenadas el modelo de las cuatro ramas no mejoran su nivel de inteligencia emocional medido con un instrumento distinto al MSCEIT.
- a.3. Las personas entrenadas en el modelo de Bar-On mejoran su nivel de inteligencia emocional en el instrumento ajustado al modelo.
- a.4. Las personas entrenadas en el modelo de Bar-On no mejoran su nivel de inteligencia emocional en el MSCEIT.

Capítulo 11: Método del estudio empírico II

En este capítulo se muestran los datos pertenecientes al método del estudio empírico dos.

11.1 Metodología y diseño

Diseño cuasi experimental con dos grupos no equivalentes y medidas pre y post.

11.2 Participantes

La muestra está constituida por 73 adultos, 34 eran padres y madres de niños que acudían a una clínica de salud mental de La Universidad de Guadalajara, México y 39 profesores de enseñanzas no universitarias de Tenerife. De la totalidad de la muestra, completaron los entrenamientos y la evaluación 66 participantes, 33 de ellos fueron entrenados en el modelo de Bar-On y 33 en el modelo de MSCEIT.

11.3 Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos usados en este estudio.

I. La versión española del MSCEIT de Mayer, et al. (2002)

El Test de Inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso, MSCEIT, (Extremera y Berrocal, 2002) es un instrumento de capacidad para evaluar la inteligencia emocional. La prueba cuenta con 141 ítems, a través de los cuales se obtiene un índice de capacidad global, la puntuación en las áreas experiencial y estratégica y la puntuación en cada una de las ramas (percepción, facilitación, comprensión y manejo). Asimismo, el instrumento permite conocer la puntuación en ocho subescalas (2 por cada rama). En la versión española del MSCEIT se utilizó el alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad de las tareas y el coeficiente de

Spearman-Brown para el resto de puntuaciones, siendo la fiabilidad de 0,95 en la puntuación total, 0,93 en el área experiencial y 0,90 en la estratégica.

En cuanto a la validez de contenido, la prueba se basa en el modelo de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997), por lo que presenta cuatro áreas de destreza y ocho tareas, dos por cada rama, que se corresponden con las aptitudes emocionales planteadas en el modelo de referencia. Los autores de la prueba afirman que la rama percepción no incluye la expresión de emociones. No obstante, indican que el comportamiento expresivo emocional correlaciona con la capacidad de percibir emociones, por lo que se puede inferir una relación significativa. En resumen, el MSCEIT posee una validez de contenido adecuada (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Los valores de correlación entre las tareas del MSCEIT son similares a los hallados en la versión original, incluso superiores. En la tabla 11.1 se resume la intercorrelación entre las tareas del instrumento. Todas las correlaciones obtenidas en la versión española son positivas y significativas ($p < 0,001$).

Pusey (2000, citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2001), concluyó que el MSCEIT presenta una buena validez aparente.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002), con respecto a la validez factorial del MSCEIT, afirman que los modelos matemáticos apoyan su estructura teórica. A través de análisis factorial confirmatorio, se ha comprobado el ajuste de el instrumento. Así, se ha demostrado que: 1) el modelo de cuatro factores es más adecuado que otros modelos con menos factores, oscilando las correlaciones entre las ramas de este modelo entre 0,66 (percepción vs. manejo emocional) y 0,94 (facilitación vs. manejo emocional). 2) Aunque el modelo de un factor y el de dos factores presentaban un buen ajuste, el modelo de dos factores fue mejor. 3) el modelo jerárquico (cuatro factores de primer orden, las ramas; dos factores de

segundo orden, las áreas y un factor de tercer orden, la puntuación total en inteligencia emocional) es adecuado. Todos los resultados obtenidos apoyan el modelo teórico de base y el uso del MSCEIT como un instrumento adecuado para medir inteligencia emocional, sus ramas y sus áreas.

Tabla 11.1 Intercorrelaciones entre las tareas del MSCEIT

Tarea	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Caras	1							
2. Dibujos	0,45	1						
3. Facilitación	0,35	0,36	1					
4. Sensaciones	0,36	0,43	0,40	1				
5. Cambios	0,31	0,32	0,42	0,44	1			
6. Combinaciones	0,30	0,33	0,36	0,54	0,56	1		
7. Manejo Emocional	0,32	0,41	0,42	0,48	0,48	0,48	1	
8. Relaciones emocionales	0,30	0,29	0,36	0,53	0,43	0,55	0,56	1

II. El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998)

Evalúa la autopercepción de la inteligencia emocional, con 24 ítems (adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández - McNally, Ramos y Ravira, 1998). Se observó que la consistencia interna de las subescalas es superior a 0,85 y que la correlación test-retest, después de cuatro semanas, fueron adecuadas (atención $r=0,60$, claridad $r=0,70$ y reparación $r=0,83$) (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

III. Inventario de Cociente Emocional I-CE (Ugarriza, 2001), adaptación peruana del *Bar-On Emotional Quotient Inventory, EQ-i*, (Bar-On, 1997)

Desde la visión sistémica, se considera que este inventario permite obtener el cociente emocional general y cinco cocientes emocionales compuestos, basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes. A continuación, se describe brevemente cada uno de los subcomponentes

del modelo. Cabe recordar que los componentes son áreas que comprenden a los subcomponentes:

1. Componente intrapersonal (CIA):

1.1. Comprensión emocional de sí mismo (CM): esta habilidad permite captar y comprender los sentimientos y emociones propios, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.

1.2. Asertividad (AS): posibilita la expresión de sentimientos, creencias y pensamientos sin herir los sentimientos de los demás y defender los derechos propios de una forma no destructiva.

1.3. Autoconcepto (AC): es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, admitiendo los aspectos positivos y negativos, pero también las limitaciones y posibilidades.

1.4. Autorrealización (AR): hace posible realizar lo que realmente se puede, quiere y disfruta.

1.5. Independencia (IN): permite autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en los pensamientos y acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

2. Componente interpersonal (CIE).

2.1. Empatía (EM): es la habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

2.2. Relaciones interpersonales (RI): permite establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias, caracterizadas por una proximidad emocional e intimidad.

2.3. Responsabilidad social (RS): es la habilidad de verse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

3. Componente adaptabilidad (CAD).

- 3.1. Solución de problemas (SP): esta habilidad permite identificar y definir los problemas, generando y poniendo en práctica soluciones efectivas.
 - 3.2. Prueba de realidad (PR): hace posible la evaluación de la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que existe (lo objetivo).
 - 3.3. Flexibilidad (FL): a través de esta habilidad, se puede realizar un ajuste adecuado de las emociones, los pensamientos y las conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
4. Componente del manejo del estrés (CME).
 - 4.1. Tolerancia al estrés (TE): es la habilidad para soportar sucesos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin desmoronarse, haciendo frente activa y positivamente el estrés.
 - 4.2. Control de impulsos (CI): permite resistir o posponer un impulso, para actuar y controlar las emociones.
5. Componente del estado de ánimo general (CAG).
 - 5.1. Felicidad (FE): hace posible que se disfrute de si mismo y de los otros, divertirse y expresar los sentimientos positivos, sintiéndose satisfecho con la vida.
 - 5.2. Optimismo (OP): es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida, manteniendo una actitud positiva frente a la adversidad y los sentimientos negativos.

Desde el enfoque topográfico, los componentes de la inteligencia no cognitiva se organizan de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo entre factores centrales (FC) o primarios, relacionados con factores resultantes (FR) o de más alto orden, y que están conectados por un grupo de factores soporte (FS) o factores de apoyo, secundarios o auxiliares. Así, los factores centrales más relevantes son: la comprensión de sí mismo, la asertividad y la empatía. Los otros dos factores centrales son la prueba de realidad y el control

de los impulsos, que guían los factores resultantes: la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización y la felicidad. Estos factores dependen de los factores soporte: autoconcepto, independencia, tolerancia al estrés, responsabilidad social, flexibilidad y optimismo. La correlación promedio entre los subcomponentes de la prueba es de 0,41, lo que indica una correlación moderada entre los factores debido a la naturaleza homogénea y compleja de la inteligencia emocional. La correlación más elevada se halla entre empatía y responsabilidad social 0,80; Cabe destacar una correlación baja entre la subescala impresión positiva y los demás subcomponentes, lo que implica que la tendencia de la respuesta de deseabilidad social para el instrumento es relativamente independiente de los demás factores. Asimismo, se observó una correlación negativa entre este factor, impresión negativa, y el subcomponente prueba de realidad. Los demás subcomponentes también presentan correlaciones negativas con la impresión negativa (valores que oscilan entre -0,13 y -0,41) (Ugarriza, 2001).

La consistencia de la prueba es de 0,93 y la de los componentes del instrumento fluctúa entre 0,77 y 0,91. Los valores más bajos son los de flexibilidad (0,48), independencia y solución de problemas (0,60); los demás factores presentan valores superiores a 0,70.

Se ha puesto a prueba la estructura factorial de 5 a 1 propuesta por Bar On (1997) y, a través de la prueba chi cuadrado se ha verificado el ajuste del modelo. Así, se ha extraído un único factor subyacente al que se ha denominado “cociente emocional general” (CEG). El componente CIA tiene la carga factorial más alta, 0,92, y explica el 85% de la varianza de CEG; CAG presenta un peso factorial de 0,88 y explica el 77% de la varianza del CEG; CAD, CIE Y CME presentan cargas factoriales más bajas de 0,78, 0,68 y 0,61 respectivamente. La proporción de varianza que explica cada uno de estos componentes es de 61%, 46% y 37%.

En cuanto a la validez divergente, se demostró que la inteligencia no cognitiva evaluada por el Cociente Emocional no es otra forma de inteligencia cognitiva, observándose una baja correlación entre cociente emocional y cociente intelectual ($r=0,12$) en una muestra norteamericana que cumplimento el I-CE y el WAIS. Aunque algunos autores hayan sugerido que la escala de solución de problemas del inventario podría medir capacidades cognitivas, su correlación con el WAIS es muy baja ($r=0,11$) (Pallaza y Bar-On, 1995, citado en Ugarriza, 2001).

Con respecto a la validez de constructo, se correlacionaron las puntuaciones de los subcomponentes con puntuaciones de escalas de otras mediciones (de personalidad), tomadas como criterio externo. Los resultados arrojaron correlaciones moderadas que van desde 0,30 a 0,70, lo que sugiere que aunque los subcomponentes del I-CE se solapan con otras pruebas, denotan una clara distinción.

11.4 Procedimiento

En primer lugar, se diseñaron dos entrenamientos basados en dos modelos diferentes de inteligencia emocional, el de las cuatro ramas y el de Bar-On. A continuación, se exponen, de forma resumida, los dos tipos de entrenamiento. Ambos comparten el mismo número de sesiones (ocho) y la duración de las mismas (dos horas por cada sesión). En primer lugar (tabla 11.2), se puede observar el contenido del entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas; en segundo lugar (tabla 11.3), el contenido del entrenamiento basado en el modelo de Bar On.

Tabla 11. 2. Entrenamiento basado en el modelo de Las Cuatro Ramas

Sesión	Contenido	Actividad	Temporalidad
1	Presentación y evaluación inicial	1. Nos presentamos	15
		2. Evaluación	80
		3. La mano	15
		Cierre: papá te estoy viendo	10
2	Percepción Emocional	1. Categorizando emociones	15
		2. Se percibir emociones	30
		3. Visual	30
		4. Debate	35
		Cierre: Cuento de las escondidillas	10
3	Facilitación Emocional	1. Pintamos emociones	30
		2. Stop/Basta	20
		3. Tabú	20
		4. Películas y parejas	40
		5. Actividad de cierre: Cuento caperucita	10
4	Comprensión Emocional	1. Alerta	30
		1. Desglosando emociones	20
		2. Sumando emociones	20
		3. Completando esquemas + Teoría cromática	20
		4. La emoción que siento yo	20

Tabla 11. 2. Entrenamiento basado en el modelo de Las Cuatro Ramas (continuación)

Sesión	Contenido	Actividad	Temporalidad
		5. Actividad de cierre	10
5		1. Buscando situaciones	40
		2. Cambios Bruscos	30
		3. Cómo afectan esos cambios bruscos	40
		4. Actividad de cierre	10
		1. Buscando soluciones	45
6	Manejo Emocional	2. Emociones	35
		3. ¿Cómo actúo? ¿Porqué?	30
		4.. Actividad de cierre: el cuento de la naranja	10
		1. Estrategias de regulación emocional	15
7		1. Jinkana	60
		3. Recapitulando	15
		4. Evaluación de la monitora	10
		5. Evaluación del curso	10
		Actividad de cierre: como se van hoy	10
8	Evaluación y cierre	1.MSCEIT	55
		2. Bar-On	40
		3.Entrega de constancias	5
		Actividad Cierre: qué aprendiste, cómo lo has aplicado a tu vida cotidiana, emotivo vídeo)	20

Tabla 11.3. Contenido del entrenamiento basado en el modelo de Bar-On

Sesión	Componente	Subcomponente	Actividad	Temporalidad		
1		Presentación y evaluación inicial	1. Nos presentamos	15		
			2. Evaluación	80		
			3. La mano	15		
			4. Cierre: papá te estoy mirando	10		
2	Intrapersonal	Comprensión emocional del sí mismo	1. Identificando emociones: Maltesas	10		
			2. Me hago consciente de mi expresión	20		
		Asertividad	1 Ratón, monstruo o equilibrado	10		
			2. ¿Quién es quién?	10		
			3. Mira quién soy	30		
			4. Conversaciones difíciles: asertividad	30		
		3	Intrapersonal	Autoconcepto	5. Cierre: las escondidillas	10
					1. Mi retrato	15
				Autorrealización Independencia	2.¿Porqué es importante aceptarnos?	15
					3. Carta a mi mismo	20
2. Tengo, debo, quiero	25					
3 Independencia entre todos	30					
4	Interpersonal	Empatía	5. Cierre: caperucita roja/ v. Emociones	15		
			1. Espejos	25		
		Relaciones Interpersonales	2. Debate sobre uniforme mundial	20		
			3. Mapa de relaciones	20		
			4. ¿Qué puedo hacer?	20		
Responsabilidad social	3. Construyendo	30				
	5. Cierre: vídeo médicos	5				

Tabla 11.3. Contenido del entrenamiento basado en el modelo de Bar-On (continuación)

Sesión	Componente	Módulo	Actividad	Temporalidad
5	Adaptabilidad	Solución de problemas	1. Problema y solución	45
			2. Repetimos con un problema personal	20
		Prueba de realidad	3. Sensaciones	20
			Flexibilidad	4. Nos ponemos en situación
		5. Cierre: cómo nos vamos hoy	10	
6	Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	1. Tangram incompleto	10
			2. Estrategias de regulación emocional	10
		Control de los impulsos	3. Carreteras: respiración	15
			4. La respiración natural completa	30
			5. Cuando no controlo mis impulsos	15
			6. Relajación muscular	40
			7. Cierre: qué tal hasta aquí	5
7	Estado de ánimo	Felicidad	1. Momento feliz	45
			2. ¿Qué cosas me hacen feliz?	15
		Optimismo	3. Vamos a darle la vuelta	15
			4. Pintando negativo vs. Positivo	30
		Recapitulando	5. ¿Qué hicimos hasta aquí?	5
			6. Evaluación del curso	5
			7. Evaluación del monitor	5
8	Evaluación	Evaluación	1. Bar-On	40
			2. MSCEIT	55
		Cierre	3. Entrega de constancias	5
			4. Cierre: con qué se quedan del curso	20

En segundo lugar, se evaluó del nivel de inteligencia emocional de los participantes; en tercer lugar, se implementaron los dos entrenamientos con muestras independientes; en cuarto lugar, se realizó una medida post entrenamiento.

11.5 Análisis de datos

Con el objetivo de saber si ha habido cambios en la puntuación de inteligencia emocional en los participantes que puedan deberse al entrenamiento, se han comparado las medidas antes-después. Asimismo, para saber si ha habido cambios debidos al tipo de entrenamiento, se ha comparado ambos grupos. Por ello, se ha usado un ANOVA Split-plot, siendo la variable intragrupo el momento (antes-después) y la inter grupo el tipo de entrenamiento en función del modelo (Mayer y Salovey o bien Bar-On).

Capítulo 12: Resultados estudio empírico II.

En este capítulo se van a exponer los resultados del estudio empírico II. En primer lugar, siguiendo el orden en que se realizó la formación, se presentarán los datos correspondientes al entrenamiento realizado con la muestra mexicana, en la Universidad de Guadalajara (UDG) y, seguidamente, los relativos al entrenamiento de la muestra española, implementado en la Universidad de La Laguna (ULL).

12.1. Análisis con la muestra mexicana

A continuación, se presentan los análisis de varianza de diseño Split-plot, siendo la variable intra grupos, el momento el momento de medida (antes-después del entrenamiento), denominada *momento* y la variable inter grupos el tipo de intervención (basada en el Modelo de Mayer y Salovey (M), o el de Bar-On (B)), denominada *entrenamiento* realizados. Se expondrán, en primer lugar, los resultados obtenidos con la muestra mexicana y, en segunda lugar, los de la muestra española. El orden de presentación de los resultados será el siguiente: 1) los análisis con el instrumento TMMS-24; 2) los datos relativos al MSCEIT y 3) los resultados del I-CE.

12.1.1. TMMS-24

En la siguiente tabla (tabla 12.1) se exponen las medias y desviaciones típicas, para cada uno de los grupos de entrenamiento (basado en el modelo de Bar-On y en el modelo de las cuatro ramas), en las variables del TMMS-24 (atención, claridad y reparación).

Tabla 12.1 Datos descriptivos TMMS-24 para la muestra de México

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE	M	DE	
Atención	B	13	23,15	5,86	B	22,85	4,90
	M	14	25,93	7,60	M	28,79	7,98
Claridad	B	13	30,46	6,67	B	30,15	4,85
	M	14	27,43	7,73	M	28,64	9,39
Reparación	B	13	33,38	3,80	B	31,23	5,02
	M	14	28,71	7,67	M	31,07	7,76

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT

Sometidos los datos a un contraste de análisis de varianza, ANOVA, (véase tabla 12.2), los resultados no arrojan diferencias significativas en las puntuaciones antes o después del entrenamiento (*momento*), ni en función del tipo de entrenamiento seguido (*entrenamiento*), para ninguno de los tres factores (*atención, claridad y reparación*) del instrumento.

Tabla 12.2 ANOVA TMMS-24 para la muestra de México

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
Atención	Momento	1,25	21,91	2,39	0,135	0,09	0,32
	Entrenamiento	1,25	255,94	3,12	0,089	0,11	0,40
	Interacción	1,25	33,76	3,68	0,067	0,13	0,45
Claridad	Momento	1,25	2,77	0,13	0,718	0,01	0,06
	Entrenamiento	1,25	69,59	0,79	0,384	0,03	0,14
	Interacción	1,25	7,81	0,38	0,546	0,02	0,09
Reparación	Momento	1,25	0,14	0,01	0,934	0,00	0,05
	Entrenamiento	1,25	78,61	1,28	0,268	0,05	0,19
	Interacción	1,25	68,58	3,48	0,074	0,12	0,43

12.1.2. MSCEIT

A continuación, se presentan los resultados obtenidos medidos mediante el MSCEIT. En la tabla 12.3, se muestran las medias y desviaciones típicas en las variables del MSCEIT, de cada uno de los grupos de entrenamiento, en las medias globales del MSCEIT (puntuación global (*CIE*), puntuación en las áreas *experiencial* (*CIEX*) y *estratégica* (*CIES*)) y en las tareas (*caras*, *dibujos*, *facilitación*, *sensaciones*, *cambios*, *combinaciones*, *manejo* y *relaciones*). En la tabla 12.4 los resultados del ANOVA para las puntuaciones globales y en la tabla 12.5 los resultados para las tareas.

Tabla 12.3 Datos descriptivos MSCEIT para la muestra de México

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE	M	DE	
Puntuación global (CIE)	B	13	99,23	10,85	B	95,77	11,08
	M	14	96,93	10,54	M	101,43	9,35
Área experiencial (CIEX)	B	13	102,08	12,66	B	98,46	15,00
	M	14	97,93	11,12	M	104,86	9,87
Área estratégica (CIES)	B	13	95,77	7,90	B	94,85	10,35
	M	14	96,29	10,56	M	97,21	8,54
Caras	B	13	102,31	14,72	B	99,00	15,55
	M	14	99,36	16,75	M	101,21	11,16
Dibujos	B	13	101,15	14,44	B	104,54	16,16
	M	14	101,64	11,45	M	104,29	8,06

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT

Tabla 12.3 Datos descriptivos MSCEIT para la muestra de México (continuación)

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE	M	DE	
Facilitación	B	13	99,92	7,53	B	92,15	11,52
	M	14	95,29	11,01	M	99,00	6,65
Sensaciones	B	13	102,23	14,56	B	98,38	16,59
	M	14	98,79	15,22	M	108,93	12,66
Cambios	B	13	91,69	9,88	B	95,69	13,57
	M	14	89,50	8,37	M	92,43	8,74
Combinaciones	B	13	96,23	7,27	B	98,38	13,79
	M	14	95,36	11,16	M	96,71	11,70
Manejo	B	13	102,69	13,00	B	98,46	10,65
	M	14	97,21	27,91	M	98,36	11,97
Relaciones	B	13	99,38	10,40	B	93,31	14,63
	M	14	109,50	27,96	M	110,14	11,14

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT

Tabla 12.4 ANOVA puntuaciones globales del MSCEIT para la Muestra de México

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
Puntuación global (CIE)	Momento	1,25	3,64	0,04	0,839	0,00	0,05
	Entrenamiento	1,25	37,99	0,29	0,597	0,01	0,08
	Interacción	1,25	213,64	2,48	0,128	0,09	0,33
Área experiencial (CIE X)	Momento	1,25	37,00	0,33	0,568	0,01	0,09
	Entrenamiento	1,25	17,02	0,09	0,767	0,00	0,06
	Interacción	1,25	374,70	3,39	0,078	0,12	0,42
Área estratégica (CIE S)	Momento	1,25	0,00	0,00	0,999	0,00	0,05
	Entrenamiento	1,25	28,05	0,27	0,606	0,01	0,08
	Interacción	1,25	11,56	0,16	0,696	0,01	0,07

Tabla 12.5 ANOVA puntuaciones de tareas MSCEIT para la Muestra de México

Variable	Fuente	GI	MC	F	P	η^2	PO
Caras	Momento	1,25	7,09	0,05	0,827	0,00	0,06
	Entrenamiento	1,25	1,83	0,01	0,937	0,00	0,05
	Interacción	1,25	89,91	0,62	0,439	0,02	0,12
Dibujos	Momento	1,25	122,45	1,30	0,266	0,05	0,20
	Entrenamiento	1,25	0,19	0,00	0,978	0,00	0,05
	Interacción	1,25	1,85	0,02	0,890	0,00	0,05
Facilitación	Momento	1,25	55,42	0,57	0,458	0,02	0,11
	Entrenamiento	1,25	16,44	0,21	0,653	0,01	0,07
	Interacción	1,25	444,46	4,57	0,043	0,15	0,54
Sensaciones	Momento	1,25	133,63	0,83	0,370	0,03	0,14
	Entrenamiento	1,25	169,85	0,61	0,441	0,02	0,12
	Interacción	1,25	659,56	4,11	0,053	0,14	0,50
Cambios	Momento	1,25	161,80	1,61	0,216	0,06	0,23
	Entrenamiento	1,25	100,33	0,90	0,351	0,04	0,15
	Interacción	1,25	3,87	0,04	0,846	0,00	0,05
Combinaciones	Momento	1,25	41,55	0,50	0,486	0,02	0,11
	Entrenamiento	1,25	21,81	0,13	0,723	0,01	0,06
	Interacción	1,25	2,14	0,03	0,874	0,00	0,05
Manejo	Momento	1,25	32,14	0,10	0,751	0,00	0,06
	Entrenamiento	1,25	105,03	0,35	0,562	0,01	0,09
	Interacción	1,25	97,32	0,31	0,581	0,01	0,08
Relaciones	Momento	1,25	99,53	0,33	0,570	0,13	0,09
	Entrenamiento	1,25	2448,19	7,55	0,011	0,23	0,75
	Interacción	1,25	154,19	0,51	0,484	0,02	0,11

En la trea *facilitación*, la interacción ha resultado significativa (véase tabla 12.8), observándose un incremento de la puntuación (en el segundo momento de medida) en el grupo entrenado con el modelo de Mayer y Salovey. Sin embargo, la media del grupo entrenado en el modelo de Bar-On desciende en el post test. A la luz de los resultados, no se puede concluir que haya mejoras en las puntuaciones del MSCEIT debidas al entrenamiento.

12.1.3. I-CE

Seguidamente, se expondrán los resultados del el I-CE. En la tabla 12.6 se pueden consultar las medias y desviaciones típicas y en la tabla 12.7 los resultados del ANOVA.

Tabla 12.6 Datos descriptivos I-CE para la muestra de México

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE			
					M	DE	
CEG	B	13	96,48	8,96	B	98,52	7,96
	M	14	88,20	11,42	M	95,63	11,65
CIA	B	13	144,62	14,72	B	149,54	11,84
	M	14	129,57	17,25	M	141,93	18,21
CIE	B	13	115,92	8,86	B	116,23	9,67
	M	14	111,86	13,20	M	117,00	12,18
CAD	B	13	96,92	13,76	B	96,69	12,23
	M	14	89,79	15,98	M	97,43	14,62
CME	B	13	61,69	11,23	B	64,62	9,14
	M	14	53,71	11,32	M	60,57	14,73
CAG	B	13	63,23	5,17	B	65,54	6,15
	M	14	56,07	8,32	M	61,21	7,96

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; CEG: Componente emocional general; CIA: Componente intrapersonal; CIE: Componente interpersonal; CAD: Componente adaptabilidad; CME: Componente del manejo del estrés; CAG: Componente de estado de ánimo general.

Tabla 12.6 Datos descriptivos I-CE para la muestra de México (continuación)

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE			DE
CM	B	13	30,15	7,37	B	29,31	4,59
	M	14	25,21	6,54	M	28,57	6,93
AS	B	13	25,08	6,16	B	27,54	3,57
	M	14	24,43	4,40	M	25,57	4,64
AC	B	13	29,00	2,31	B	31,15	2,91
	M	14	28,00	5,20	M	29,86	3,78
AR	B	13	35,54	3,80	B	37,08	3,35
	M	14	30,50	4,77	M	33,21	4,46
IN	B	13	24,85	4,10	B	24,46	3,95
	M	14	21,43	3,57	M	24,71	2,89
EM	B	13	31,15	2,64	B	31,69	2,84
	M	14	30,86	3,42	M	32,57	4,07
RI	B	13	40,92	6,41	B	41,92	6,73
	M	14	38,79	6,51	M	41,43	4,94
RS	B	13	43,85	2,73	B	42,62	3,20
	M	14	42,21	5,19	M	43,00	5,68
SP	B	13	30,31	5,57	B	29,77	4,66
	M	14	28,00	6,92	M	29,93	6,78
PR	B	13	38,62	6,37	B	38,92	5,63
	M	14	35,00	6,68	M	38,79	7,06
FL	B	13	28,00	4,36	B	28,00	3,81
	M	14	26,79	4,96	M	28,71	4,43

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT
 B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; CM: Comprensión emocional de sí mismo; AS: Asertividad; AC: Autoconcepto; AR: Autorrealización; IN: Independencia; EM: Empatía; RI: Relaciones interpersonales; RS: Responsabilidad social; SP: Solución de problemas; PR: Prueba de realidad; FL: Flexibilidad.

Tabla 12.6 Datos descriptivos I-CE para la muestra de México (continuación)

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE			DE
TE	B	13	30,31	4,84	B	32,77	3,22
	M	14	25,93	5,70	M	30,14	6,61
CI	B	13	31,38	8,31	B	31,85	8,03
	M	14	27,79	7,13	M	30,43	9,01
FE	B	13	34,38	3,73	B	35,62	3,84
	M	14	30,00	4,90	M	33,21	5,65
OP	B	13	28,85	2,67	B	29,92	3,23
	M	14	26,07	4,12	M	28,00	3,42

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; TE: Tolerancia al estrés; CI: Control de impulsos; FE: Felicidad; OP Optimismo.

Tabla 12.7 ANOVA I-CE para la Muestra de México

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
CEG	Momento	1,25	302,56	22,50	0,000	0,47	0,99
	Entrenamiento	1,25	420,63	2,17	0,153	0,08	0,29
	Interacción	1,25	97,64	7,26	0,012	0,23	0,74
CIA	Momento	1,25	1006,41	25,86	0,000	0,51	0,99
	Entrenamiento	1,25	1729,66	3,79	0,06	0,13	0,47
	Interacción	1,25	186,25	4,79	0,038	0,16	0,56
CIE	Momento	1,25	100,13	2,43	0,131	0,09	0,32
	Entrenamiento	1,25	36,63	0,18	0,679	0,00	0,07
	Interacción	1,25	78,80	1,91	0,179	0,07	0,27

CEG; Componente emocional general; CIA: Componente intrapersonal; CIE: Componente interpersonal.

Tabla 12.7 ANOVA I-CE para la Muestra de México (continuación)

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
CAD	Momento	1,25	185,17	5,86	0,023	0,19	0,64
	Entrenamiento	1,25	138,10	0,37	0,549	0,02	0,09
	Interacción	1,25	208,94	6,61	0,016	0,21	0,70
CME	Momento	1,25	322,39	8,69	0,007	0,26	0,81
	Entrenamiento	1,25	487,11	2,01	0,169	0,07	0,28
	Interacción	1,25	52,16	1,41	0,247	0,05	0,21
CAG	Momento	1,25	187,09	8,72	0,007	0,26	0,81
	Entrenamiento	1,25	444,46	5,67	0,025	0,19	0,63
	Interacción	1,25	27,09	1,26	0,272	0,05	0,19
CM	Momento	1,25	21,25	1,68	0,206	0,06	0,24
	Entrenamiento	1,25	108,58	1,54	0,227	0,06	0,22
	Interacción	1,25	59,55	4,72	0,040	0,16	0,55
AS	Momento	1,25	43,79	9,40	0,005	0,27	0,84
	Entrenamiento	1,25	23,05	0,56	0,460	0,02	0,11
	Interacción	1,25	5,86	1,26	0,273	0,05	0,19
AC	Momento	1,25	54,22	9,24	0,005	0,27	0,83
	Entrenamiento	1,25	17,78	0,80	0,380	0,03	0,13
	Interacción	1,25	0,30	0,05	0,824	0,00	0,55
AR	Momento	1,25	60,96	9,58	0,005	0,28	0,85
	Entrenamiento	1,25	267,03	9,50	0,005	0,28	0,84
	Interacción	1,25	4,66	0,73	0,400	0,03	0,13

CAD: Componente adaptabilidad; CME: Componente del manejo del estrés; CAG: Componente de estado de ánimo general; CM: Comprensión emocional de sí mismo; AS: Asertividad; AC: Autoconcepto; AR: Autorrealización.

Tabla 12.7 ANOVA I-CE para la Muestra de México (continuación)

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
IN	Momento	1,25	28,37	6,76	0,015	0,21	0,71
	Entrenamiento	1,25	30,76	1,51	0,230	0,06	0,22
	Interacción	1,25	45,50	10,81	0,003	0,30	0,89
EM	Momento	1,25	17,10	3,03	0,094	0,11	0,39
	Entrenamiento	1,25	1,14	0,07	0,793	0,00	0,06
	Interacción	1,25	4,66	0,83	0,372	0,03	0,14
RI	Momento	1,25	44,73	4,41	0,046	0,15	0,52
	Entrenamiento	1,25	23,35	0,35	0,557	0,01	0,09
	Interacción	1,25	9,10	0,90	0,353	0,04	0,15
RS	Momento	1,25	0,67	0,08	0,782	0,00	0,06
	Entrenamiento	1,25	5,24	0,17	0,684	0,01	0,07
	Interacción	1,25	13,71	1,61	0,216	0,06	0,23
SP	Momento	1,25	6,51	0,59	0,450	0,02	0,02
	Entrenamiento	1,25	15,56	0,25	0,624	0,01	0,08
	Interacción	1,25	20,51	1,86	0,185	0,07	0,07
PR	Momento	1,25	56,46	7,78	0,010	0,24	0,76
	Entrenamiento	1,25	47,47	0,62	0,439	0,02	0,12
	Interacción	1,25	40,77	5,61	0,026	0,18	0,63
FL	Momento	1,25	12,54	1,46	0,239	0,06	0,21
	Entrenamiento	1,25	0,84	0,03	0,869	0,00	0,05
	Interacción	1,25	12,54	1,46	0,239	0,06	0,21

IN: Independencia; EM: Empatía; RI: Relaciones interpersonales; RS: Responsabilidad social; SP: Solución de problemas; PR: Prueba de realidad; FL: Flexibilidad.

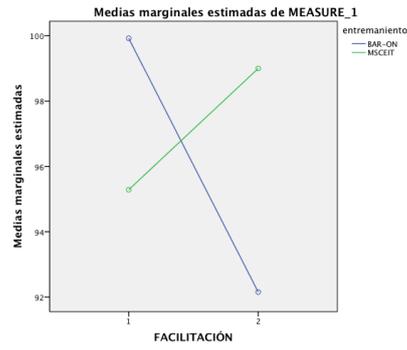
Tabla 12.7 ANOVA I-CE para la Muestra de México (continuación)

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
TE	Momento	1,25	150,21	9,91	<i>0,004</i>	0,28	0,86
	Entrenamiento	1,25	165,41	4,07	0,055	0,14	0,49
	Interacción	1,25	10,35	0,68	0,416	0,03	0,13
CI	Momento	1,25	32,48	2,95	0,098	0,11	0,38
	Entrenamiento	1,25	84,82	0,70	0,412	0,03	0,13
	Interacción	1,25	16,04	1,46	0,239	0,06	0,21
FE	Momento	1,25	66,60	7,99	<i>0,009</i>	0,24	0,78
	Entrenamiento	1,25	155,19	4,50	<i>0,044</i>	0,15	0,53
	Interacción	1,25	13,26	1,59	0,219	0,06	0,23
OP	Momento	1,25	30,45	4,05	0,055	0,14	0,49
	Entrenamiento	1,25	74,38	4,70	<i>0,040</i>	0,16	0,55
	Interacción	1,25	2,45	0,33	0,574	0,01	0,09

TE: Tolerancia al estrés; CI: Control de impulsos; FE: Felicidad; OP Optimismo.

A la vista de los resultados obtenidos (tabla 12.7), se observan diferencias significativas en debidos al entrenamiento en 14 contrastes. No obstante, estos son o bien como efecto del entrenamiento, de forma inespecífica (en trece contrastes), o a favor del entrenamiento de Mayer y Salovey (en tres contrastes). Además, hay interacción significativa en seis contrastes (véase ilustración 12.1), lo que muestra que mientras con un entrenamiento la variable no muestra cambios, o bien empeora, con el otro se da ganancia; o bien, la mejora es más pronunciada en el entrenamiento con el modelo de Mayer y Salovey (salvo en dos de las variables Asertividad (AS) y Autoconcepto (AC)).

MSCEIT



Bar-On

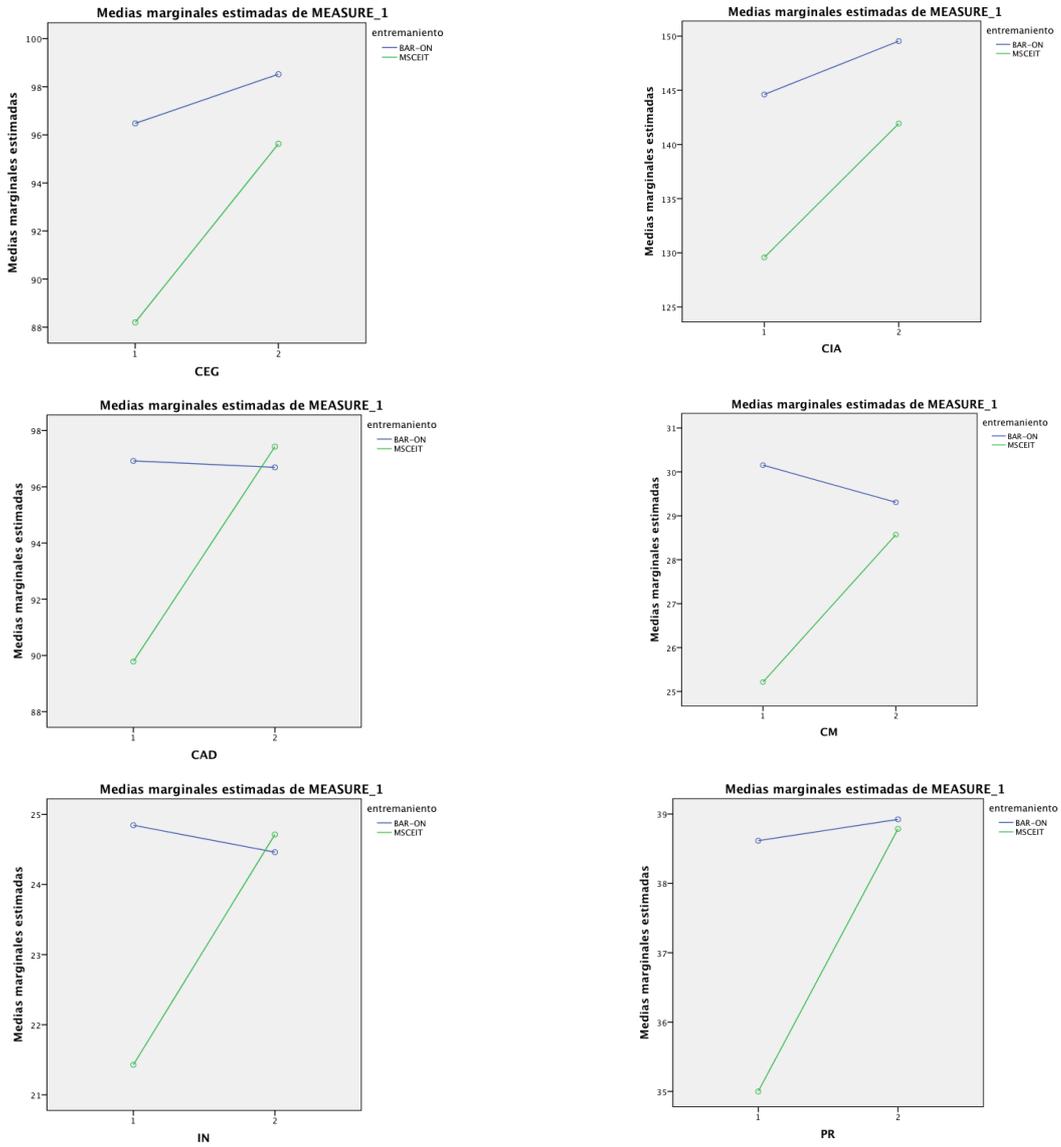


Ilustración 12.1 Síntesis de las interacciones obtenidas en la muestra de México

En resumen, con la muestra mexicana, cuando se usa como variable dependiente las puntuaciones en el TMMS-24 no se obtiene ningún efecto y al usar el MSCEIT se observan muy pocos efectos significativos. Sin embargo, cuando se utiliza el I-CE se obtienen más resultados significativos, por lo que parece un instrumento mucho más sensible para detectar cambios.

12.2. Análisis con la muestra española

Seguidamente, se presentan los análisis realizados con la muestra española. Para ello, se seguirá el mismo orden que en los análisis realizados con la muestra Mexicana (TMMS-24, MSCEIT y I-CE).

12.2.1. TMMS-24

A continuación, se exponen los resultados para las variables del TMMS-24. En la tabla 12.8 se muestran las medias y desviaciones típicas, para cada uno de los grupos de entrenamiento, en los factores del instrumento y en la tabla 12.9, se recogen los resultados del ANOVA.

Tabla 12.8 Datos descriptivos TMMS-24 para la muestra española

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE		M	DE
Atención	B	19	28,16	5,88	B	28,95	6,28
	M	19	24,74	6,17	M	26,42	7,11
Claridad	B	19	29,42	6,20	B	31,63	6,70
	M	19	23,84	4,05	M	23,79	4,12
Reparación	B	19	29,74	6,30	B	33,58	6,27
	M	19	28,58	6,44	M	30,53	4,93

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT

Tabla 12.9 ANOVA TMMS-24 para la muestra de España

Variable	Fuente	Gl	MC	F	p	η^2	PO
Atención	Momento	1,36	29,07	2,46	0,126	0,06	0,33
	Entrenamiento	1,36	168,01	2,42	0,129	0,06	0,33
	Interacción	1,36	3,80	0,32	0,574	0,01	0,09
Claridad	Momento	1,36	22,12	2,28	0,140	0,06	0,31
	Entrenamiento	1,36	17,58	17,58	0,000	0,33	0,98
	Interacción	1,36	24,33	2,51	0,122	0,07	0,34
Reparación	Momento	1,36	159,21	8,44	0,006	0,20	0,81
	Entrenamiento	1,36	1,57	1,58	0,348	0,04	0,23
	Interacción	1,36	17,05	0,90	0,218	0,03	0,15

Con respecto a los resultados con el TMMS-24, se puede observar que en el factor *Claridad* el grupo entrenado en el modelo de Bar-On obtiene mejores puntuaciones pero como no hay efectos de la variable *momento de medida* (antes-después) no se pueden achacar al entrenamiento. Asimismo, se aprecia un efecto principal del *momento de medida* en la variable *Reparación*, siendo mejor el grupo entrenado en el modelo de Bar-On.

12.2.2. MSCEIT

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos a través del MSCEIT. En la tabla 12.10 se presentan las medias y desviaciones típicas, de cada uno de los grupos de entrenamiento, en las variables de la prueba, en la tabla 12.11 los resultados del ANOVA de para las puntuaciones globales del instrumento y en la tabla 12.12 los resultados para las tareas.

Tabla 12.10 Datos descriptivos MSCEIT muestra española

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE	M	DE	
Puntuación global (CIE)	B	20	105,10	11,36	B	109,70	13,43
	M	19	100,47	11,78	M	101,89	13,67
Área experiencial (CIEEX)	B	20	102,90	11,62	B	106,85	14,32
	M	19	94,84	12,29	M	95,63	13,97
Área estratégica (CIES)	B	20	105,70	9,95	B	110,40	10,92
	M	19	108,05	11,36	M	110,74	14,09
Caras	B	20	99,20	14,52	B	104,25	16,82
	M	19	95,74	15,06	M	100,89	19,98
Dibujos	B	20	102,75	10,03	B	106,35	14,10
	M	19	96,21	14,93	M	93,37	15,00
Facilitación	B	20	95,75	8,99	B	97,60	9,81
	M	19	92,26	8,73	M	93,58	10,17
Sensaciones	B	20	109,95	12,25	B	110,80	12,64
	M	19	99,84	10,77	M	104,47	13,61
Cambios	B	20	96,65	10,27	B	101,20	14,00
	M	19	102,74	12,17	M	104,95	17,69
Combinaciones	B	20	105,65	12,47	B	108,70	11,96
	M	19	107,11	13,32	M	107,58	16,80
Manejo	B	20	110,60	10,48	B	116,60	9,59
	M	19	109,68	11,39	M	114,05	13,21
Relaciones	B	20	108,30	9,94	B	110,10	11,10
	M	19	105,84	11,46	M	109,21	11,77

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT

Tabla 12.11 ANOVA puntuaciones globales del MSCEIT para la muestra española

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
Puntuación global (CIE)	Momento	1,37	176,62	2,77	0,105	0,70	0,37
	Entrenamiento	1,37	2,97	2,97	0,093	0,07	0,39
	Interacción	1,37	49,23	0,77	0,386	0,02	0,14
Área experiencial (CIE X)	Momento	1,37	109,43	1,77	0,192	0,46	0,25
	Entrenamiento	1,37	6,44	6,44	0,016	0,15	0,70
	Interacción	1,37	48,66	0,79	0,381	0,02	0,14
Área estratégica (CIE S)	Momento	1,37	265,64	2,87	0,099	0,07	0,38
	Entrenamiento	1,37	35,24	0,2	0,660	0,01	0,07
	Interacción	1,37	19,80	0,21	0,647	0,01	0,07

Tabla 12.12 ANOVA tareas del MSCEIT para muestra española

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
Caras	Momento	1,37	507,65	6,16	0,018	0,14	0,68
	Entrenamiento	1,37	226,49	0,48	0,494	0,01	0,10
	Interacción	1,37	0,06	0,001	0,979	0,00	0,05
Dibujos	Momento	1,37	2,80	0,02	0,886	0,01	0,05
	Entrenamiento	1,37	1856,50	7,81	0,008	0,17	0,78
	Interacción	1,37	202,18	1,51	0,227	0,04	0,22
Facilitación	Momento	1,37	48,83	1,39	0,246	0,04	0,21
	Entrenamiento	1,37	274,62	1,92	0,174	0,05	0,27
	Interacción	1,37	1,39	0,04	0,843	0,001	0,05
Sensaciones	Momento	1,37	146,39	1,67	0,204	0,04	0,24
	Entrenamiento	1,37	1315,79	6,03	0,019	0,14	0,67
	Interacción	1,37	69,67	0,8	0,378	0,02	0,14

Tabla 12.12 ANOVA tareas del MSCEIT para muestra española (continuación)

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
Cambios	Momento	1,37	222,664	1,65	0,207	0,04	0,24
	Entrenamiento	1,37	471,160	1,93	0,173	0,05	0,27
	Interacción	1,37	26,66	0,2	0,659	0,01	0,07
Combinaciones	Momento	1,37	60,49	0,67	0,419	0,02	0,13
	Entrenamiento	1,37	0,54	0,002	0,965	0,00	0,05
	Interacción	1,37	32,34	0,36	0,554	0,01	0,09
Manejo	Momento	1,37	523,74	5,48	0,025	0,13	0,63
	Entrenamiento	1,37	58,43	0,37	0,545	0,01	0,09
	Interacción	1,37	12,97	0,14	0,715	0,00	0,07
Relaciones	Momento	1,37	130,14	1,70	0,200	0,04	0,25
	Entrenamiento	1,37	54,59	0,32	0,573	0,01	0,08
	Interacción	1,37	11,98	0,16	0,695	0,004	0,07

Como se puede observar en las tablas 12.11 y 12.12, el grupo entrenado en el modelo de Bar-On es significativamente mejor que el entrenado en el modelo de Mayer y Salovey en el *área experiencial (CIEX)* y en la tarea *Sensaciones* cabe destacar que ese efecto no se debe al entrenamiento, ya que no hay efecto principal de la variable *momento de medida* (antes – después). Asimismo, se observa un efecto principal del *momento de medida* en las tareas *Caras, Dibujos y Manejo*, apreciándose un incremento de las puntuaciones en los dos grupos debido al entrenamiento.

12.2.3. I-CE

Los resultados relativos a las variables del I-CE se muestran a continuación. En la tabla 12.13 se exponen los datos descriptivos (medias y desviaciones típicas de cada grupo de entrenamiento en las variables del I-CE) y en la tabla 12.14 los resultados del ANOVA.

Tabla 12.13 Datos descriptivos I-CE muestra española

		Pre-test			Post-test		
		N	M	DE			DE
CEG	B	20	97,63	8,39	B	102,98	9,40
	M	19	92,53	6,97	M	94,87	7,06
CIA	B	20	145,75	14,08	B	152,25	16,27
	M	19	130,05	12,60	M	133,26	15,24
CIE	B	20	119,25	9,82	B	125,85	9,53
	M	19	116,53	13,23	M	118,26	10,86
CAD	B	20	97,50	10,45	B	103,80	11,84
	M	19	93,05	7,97	M	96,16	8,24
CME	B	20	61,35	9,30	B	65,25	9,77
	M	19	61,32	9,30	M	62,47	10,75
CAG	B	20	64,30	6,96	B	67,75	6,83
	M	19	61,68	6,75	M	64,21	5,92
CM	B	20	29,45	5,11	B	31,60	6,41
	M	19	25,21	5,05	M	26,68	5,62

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; CEG: Componente emocional general; CIA: Componente intrapersonal; CIE: Componente interpersonal; CAD: Componente adaptabilidad; CME: Componente del manejo del estrés; CAG: Componente de estado de ánimo general; CM: Comprensión emocional de sí mismo.

Tabla 12.13 Datos descriptivos I-CE muestra española (continuación)

		N	Pre-test		Post-test		
AS	B	20	25,20	4,88	B	26,80	3,97
	M	19	22,21	4,30	M	22,79	4,94
AC	B	20	30,25	3,74	B	30,85	4,00
	M	19	26,74	2,78	M	27,42	3,60
AR	B	20	38,05	2,95	B	38,45	3,93
	M	19	35,21	4,08	M	35,84	4,06
IN	B	20	22,80	4,44	B	24,55	3,36
	M	19	20,68	3,15	M	20,53	2,74
EM	B	20	32,15	2,43	B	33,90	2,15
	M	19	31,00	4,11	M	31,32	3,06
RI	B	20	42,60	6,86	B	46,00	6,07
	M	19	42,47	6,54	M	43,05	5,86
RS	B	20	44,50	3,17	B	45,95	3,14
	M	19	43,05	4,50	M	43,89	4,01
SP	B	20	30,80	4,66	B	32,50	6,08
	M	19	29,68	3,27	M	30,26	3,31
PR	B	20	38,00	5,46	B	40,25	4,80
	M	19	36,79	5,58	M	38,53	5,38
FL	B	20	28,70	4,40	B	31,05	4,08
	M	19	26,58	3,89	M	27,37	4,39
TE	B	20	29,95	4,33	B	32,45	5,19
	M	19	29,00	4,69	M	30,63	4,10

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; AS: Asertividad; AC: Autoconcepto; AR: Autorrealización; IN: Independencia; EM: Empatía; RI: Relaciones interpersonales; RS: Responsabilidad social; SP: Solución de problemas; PR: Prueba de realidad; FL: Flexibilidad; TE: Tolerancia al estrés.

Tabla 12.13 Datos descriptivos I-CE muestra española (continuación)

		N	Pre-test		Post-test		
CI	B	20	31,40	6,50	B	32,32	6,33
	M	19	32,80	5,68	M	31,84	8,09
FE	B	20	35,10	4,15	B	36,85	4,10
	M	19	33,47	4,03	M	35,32	4,08
OP	B	20	29,20	3,22	B	30,90	3,51
	M	19	28,21	3,66	M	28,89	2,71

B: entrenamiento basado en el modelo de Bar-On; M: entrenamiento basado en el modelo de las cuatro ramas MSCEIT; CI: Control de impulsos; FE: Felicidad; OP Optimismo.

Tabla 12.13 ANOVA I- CE muestra española

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
CEG	Momento	1,37	288,65	28,67	0,000	0,44	0,99
	Entrenamiento	1,37	850,15	7,13	0,011	0,16	0,74
	Interacción	1,37	43,92	4,36	0,044	0,11	0,53
CIA	Momento	1,37	459,39	15,04	0,000	0,29	0,97
	Entrenamiento	1,37	5860,74	14,75	0,000	0,29	0,96
	Interacción	1,37	52,72	1,73	0,197	0,05	0,25
CIE	Momento	1,37	338,60	12,68	0,001	0,26	0,93
	Entrenamiento	1,37	517,91	2,44	0,127	0,06	0,33
	Interacción	1,37	115,22	4,31	0,045	0,10	0,53
CAD	Momento	1,37	430,95	14,52	0,001	0,28	0,96
	Entrenamiento	1,37	712,04	4,39	0,043	0,11	0,53
	Interacción	1,37	49,72	1,68	0,204	0,04	0,24

CEG; Componente emocional general; CIA: Componente intrapersonal; CIE: Componente interpersonal; CAD: Componente adaptabilidad.

Tabla 12.14 ANOVA I- CE muestra española (continuación)

Variable	Fuente	Gl	MC	F	P	η^2	PO
CME	Momento	1,37	124,63	6,55	0,015	0,15	0,70
	Entrenamiento	1,37	38,48	0,22	0,640	0,01	0,08
	Interacción	1,37	36,63	1,93	0,174	0,05	0,27
CAG	Momento	1,37	174,00	16,43	0,000	0,31	0,98
	Entrenamiento	1,37	184,58	2,38	0,131	0,06	0,06
	Interacción	1,37	4,16	0,39	0,535	0,01	0,09
CM	Momento	1,37	63,97	9,60	0,004	0,21	0,86
	Entrenamiento	1,37	408,35	7,34	0,010	0,17	0,75
	Interacción	1,37	2,23	0,33	0,567	0,01	0,09
AS	Momento	1,37	23,13	5,29	0,027	0,13	0,61
	Entrenamiento	1,37	238,72	6,48	0,015	0,15	0,70
	Interacción	1,37	5,08	1,16	0,288	0,03	0,18
AC	Momento	1,37	8,04	1,73	0,196	0,05	0,25
	Entrenamiento	1,37	234,79	11,26	0,002	0,23	0,91
	Interacción	1,37	0,04	0,01	0,932	0,00	0,05
AR	Momento	1,37	5,18	0,92	0,343	0,02	0,16
	Entrenamiento	1,37	144,57	6,32	0,016	0,15	0,69
	Interacción	1,37	0,26	0,05	0,830	0,00	0,06
IN	Momento	1,37	12,35	4,56	0,039	0,11	0,55
	Entrenamiento	1,37	183,63	8,46	0,006	0,19	0,81
	Interacción	1,37	17,73	6,55	0,015	0,15	0,70

CME: Componente del manejo del estrés; CAG: Componente de estado de ánimo general; CM: Comprensión emocional de sí mismo; AS: Asertividad; AC: Autoconcepto; AR: Autorrealización; IN: Independencia.

Tabla 12.14 ANOVA I- CE muestra española (continuación)

Variable	Fuente	Gl	M.C.	F	P	η^2	P.O.
EM	Momento	1,37	20,79	4,72	0,036	0,11	0,56
	Entrenamiento	1,37	67,93	4,93	0,033	0,12	0,58
	Interacción	1,37	10,02	2,28	0,140	0,06	0,31
RI	Momento	1,37	77,13	8,95	0,005	0,20	0,83
	Entrenamiento	1,37	46,03	0,64	0,429	0,02	0,12
	Interacción	1,37	38,77	4,50	0,041	0,11	0,54
RS	Momento	1,37	25,60	4,52	0,040	0,11	0,54
	Entrenamiento	1,37	59,77	2,69	0,110	0,07	0,36
	Interacción	1,37	1,80	0,32	0,576	0,01	0,09
SP	Momento	1,37	25,30	3,26	0,079	0,08	0,42
	Entrenamiento	1,37	54,76	1,66	0,205	0,04	0,24
	Interacción	1,37	6,12	6,12	0,380	0,02	0,14
PR	Momento	1,37	77,44	12,10	0,001	0,25	0,92
	Entrenamiento	1,37	41,94	0,84	0,366	0,02	0,15
	Interacción	1,37	1,28	0,2	0,657	0,01	0,07
FL	Momento	1,37	48,02	4,56	0,039	0,11	0,55
	Entrenamiento	1,37	164,04	6,64	0,014	0,15	0,71
	Interacción	1,37	11,86	1,13	0,296	0,03	0,18
TE	Momento	1,37	83,16	9,45	0,004	0,20	0,85
	Entrenamiento	1,37	37,34	1,11	0,299	0,03	0,18
	Interacción	1,37	3,67	0,42	0,522	0,01	0,10

EM: Empatía; RI: Relaciones interpersonales; RS: Responsabilidad social; SP: Solución de problemas; PR: Prueba de realidad; FL: Flexibilidad; TE: Tolerancia al estrés.

Tabla 12.14 ANOVA I- CE muestra española (continuación)

Variable	Fuente	Gl	M.C.	F	P	η^2	P.O.
CI	Momento	1,37	4,18	0,52	0,477	0,01	0,11
	Entrenamiento	1,37	0,01	0,00	0,992	0,00	0,05
	Interacción	1,37	17,10	2,11	0,155	0,05	0,29
FE	Momento	1,37	62,86	16,03	0,000	0,3	0,97
	Entrenamiento	1,37	48,66	1,65	0,208	0,04	0,24
	Interacción	1,37	0,41	0,01	0,919	0,00	0,05
OP	Momento	1,37	27,69	6,73	0,013	0,15	0,72
	Entrenamiento	1,37	43,69	2,48	0,124	0,06	0,34
	Interacción	1,37	5,03	1,22	0,276	0,03	0,19

CI: Control de impulsos; FE: Felicidad; OP Optimismo.

Los resultados obtenidos (véase tabla 12.14) señalan diferencias significativas debidas al entrenamiento, pero de forma inespecífica en 17 de los contrastes. En cuatro de los contrastes se aprecia interacción significativa (ver ilustración 12.2) y en todos ellos se distingue una mejora de los dos grupos de entrenamiento, salvo en el caso de la variable independencia (IN) en la que la media del grupo entrenado en Bar-On sube pero la del grupo entrenado en MSCEIT baja. Si bien, cabe destacar que la mejora en las puntuaciones es mayor para el grupo de Bar-On en la mayoría de los casos (excepto en Autoconcepto (AC); AR: Autorrealización (AR) y Felicidad (FE)). Cabe destacar que en la muestra española los principales efectos se observan en el entrenamiento basado en el modelo de Bar-On.

Comparando los resultados obtenidos con las dos muestras, es posible afirmar que el cuestionario I-CE tiene una mayor sensibilidad al cambio que los otros dos instrumentos (TMMS-24 y MSCEIT), dato que se puede corroborar en los análisis de la muestra española, pues el mayor tamaño de la muestra mayor hace que se observen más cambios y que, a su vez, el tamaño del efecto y la robustez de los contrastes sean mayores.

Bar-On

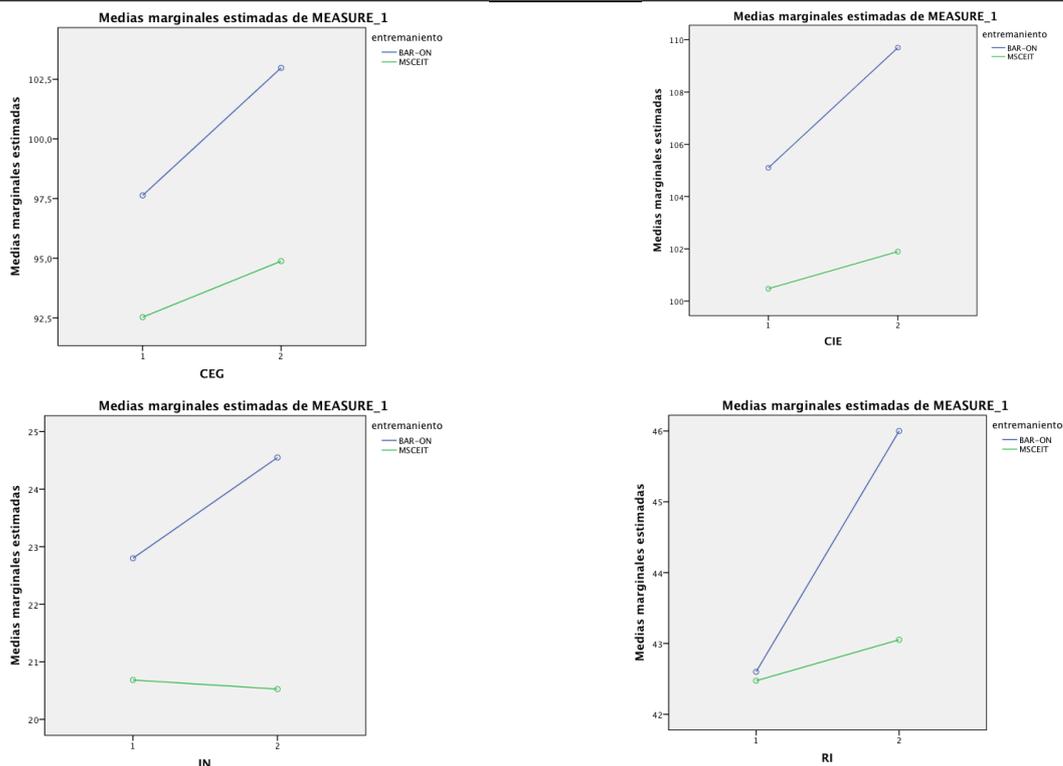


Ilustración 12.2 Síntesis de las interacciones obtenidas en la muestra de España

A modo de síntesis, y con el fin de poder comparar los resultados obtenidos para cada una de las muestras, en cada uno de los entrenamientos, en función de la media obtenida en cada variable de los instrumentos de medida, se ha diseñado la tabla 12.15. En ella se presenta un resumen de los resultados significativos encontrados, indicándose en la columna *Fuente* dónde se han obtenido: momento de medida (variable intragrupo), tipo de entrenamiento (variable intergrupo) y/o en la interacción.

Tabla 12.15 Síntesis de los resultados significativos obtenidos en el ANOVA

		México			España		
		Fuente			Fuente		
		Momento de medida	Tipo de entrenamiento	Interacción	Momento de medida	Tipo de entrenamiento	Interacción
T-24	Claridad					x	
	Reparación				x		
MSCEIT	CEIX					x	
	Caras				x		
	Facilitación			x			
	Sensaciones					x	
	Manejo					x	
	Relaciones		x				
Bar-On	CEG	x		x	x	x	x
	CIA	x	x	x	x	x	
	CIE				x		x
	CAD	x		x	x	x	
	CME	x			x		
	CAG	x	x		x		

CEIX: área experiencial; CEG; Componente emocional general; CIA: Componente intrapersonal; CIE: Componente interpersonal; CAD: Componente adaptabilidad; CME: Componente del manejo del estrés; CAG: Componente de estado de ánimo general.

Tabla 12.15 Síntesis de los resultados significativos obtenidos en el ANOVA (continuación)

		México			España		
		Fuente			Fuente		
		Momento de medida	Tipo de Entrenamiento	Interacción	Momento de medida	Tipo de entrenamiento	Interacción
Bar-On	CM			x	X	x	
	AS	X			X	x	
	AC	X				x	
	AR	X	x			x	
	IN	X		x	X	x	x
	EM				X		x
	RI	X			X		x
	RS				X		
	PR	X			X		
	FL				X	x	
	TE	X			X		
	FE	X	x		X		
	OP		x		X		

CM: Comprensión emocional de sí mismo; AS: Asertividad; AC: Autoconcepto; AR: Autorrealización; IN: Independencia; EM: Empatía; RI: Relaciones interpersonales; RS: Responsabilidad social; PR: Prueba de realidad; FL: Flexibilidad; TE: Tolerancia al estrés; FE: Felicidad; OP Optimismo.

Capítulo 13: Discusión estudio II

La presente investigación tiene como objetivo poner a prueba el modelo de Mayer y Salovey, realizando un entrenamiento específico, basado en este modelo, comparándolo con otro, fundamentado en el modelo de Bar-On, para profundizar en los cambios que se producen, ya que, sí como afirman los autores, la inteligencia emocional es entrenable fundamentándose en el modelo de Mayer y Salovey, se observarán cambios debidos a la intervención en aquellos participantes entrenados en ese modelo.

Además, con este estudio se ha pretendido demostrar si es posible mejorar la inteligencia emocional tras un entrenamiento, analizando esas mejoras y comprobando si un entrenamiento basado en un modelo concreto de inteligencia emocional da lugar a incrementos en los niveles del constructo, apresados por el instrumento de evaluación correspondiente al modelo.

A continuación se señalan la relación de los resultados obtenidos con las hipótesis de partida. La hipótesis a.1 afirmaba que las personas entrenadas en el modelo de las cuatro ramas deberían mejorar su nivel de inteligencia emocional en el MSCEIT. Los resultados señalan que la inteligencia emocional es entrenable, pero con algunas consideraciones. En primer lugar, la aparición o no de efectos aparece estrechamente ligada a la prueba usada para medir inteligencia emocional. Así, mientras que en la muestra mexicana no se observan cambios cuando se mide con el TMMS-24, y con el MSCEIT solo en la tarea *Facilitación*,

cuando se usa el I-CE se observa una mejora en las puntuaciones debidas al entrenamiento, pero sin diferenciar entre ellos, en 13 de las 21 escalas. En tres de ellas, además de haber diferencias debidas a la intervención, se obtienen mejores puntuaciones en el grupo entrenado con el modelo de Mayer y Salovey.

En lo que respecta a la muestra española, los resultados son similares, aunque difieren en algunos aspectos. Cuando la inteligencia emocional se mide mediante TMMS-24, solo hay mejoras, en ambos entrenamientos, en *Reparación*. Al usar el MSCEIT, se observa que en *CIEX*, *Dibujos* y *Sensaciones* obtienen mejores puntuaciones los participantes del grupo entrenado con la intervención basada en el modelo de Bar-On, pero estas diferencias no se deben al entrenamiento, ya que no se da efecto principal de la variable *momento de medida*. En las tareas *Caras* y *Manejo* se observan mejoras en las puntuaciones debido al entrenamiento, pero sin encontrarse diferencias entre ambos tipos de intervención. Cuando se utiliza el I-CE, en seis escalas se produce igual resultado que el comentado. En los nueve contrastes que hay efectos, tanto debidos al hecho de ser entrenados en inteligencia emocional, como diferencias debidas al tipo de entrenamiento según los dos modelos, se observa que las puntuaciones favorecen al grupo entrenado con el procedimiento que sigue el modelo de Bar-On, salvo en tres de los contrastes.

Los resultados de este estudio distan bastante de los obtenidos por Ambrona, et al. (2012), quienes obtuvieron mejores resultados para el grupo experimental en todas las competencias evaluadas. Por el contrario, los hallazgos obtenidos están en la línea de los de

Nelis, et al. (2009), que encontraron diferencias sólo en algunas variables (en inteligencia emocional rasgo, en identificación y manejo de las emociones propias y ajenas). También Dacre y Qualter (2012) obtuvieron resultados parciales, al observar diferencias en tres (autoeficacia emocional, comprensión emocional y gestión emocional) de las cinco variables estudiadas. Tampoco Ruiz-Aranda, et al. (2012) obtuvieron resultados favorables para todas las variables de su estudio, pues sólo en cuatro (depresión, atipicidad y sensación de incapacidad) de las nueve variables analizadas observaron diferencias significativas. Cabe destacar que las variables abordadas en este estudio distan bastante de las analizadas en la presente investigación.

En la hipótesis a.2 se afirma que las personas entrenadas en el modelo de las cuatro ramas no mejoran su nivel de inteligencia emocional medido con un instrumento distinto al MSCEIT. Esta hipótesis no se cumple en ninguna de las dos muestras, pues se observa que las personas entrenadas en el modelo de Mayer y Salovey mejoran, tras el entrenamiento, en algunas variables del I-CE. Asimismo, se ha comprobado que el MSCEIT es una prueba poco sensible para medir cambios, al igual que ocurre con el TMMS-24, a diferencia del I-CE, donde se aprecia de forma más generalizada cambios tras el entrenamiento. La escasez de programas adscritos a este modelo, que evalúen el incremento en inteligencia emocional tras el entrenamiento con diferentes instrumentos, no permite comparar este hallazgo con resultados previos.

Con respecto a los resultados del entrenamiento basado en el modelo de Bar-On, la hipótesis a.3 recogía que las personas entrenadas en el modelo de Bar-On mejoran su nivel de

inteligencia emocional en el instrumento ajustado al modelo. Los resultados no muestran que las mejoras se detecten en el instrumento usado en función del modelo: el MSCEIT, como se acaba de comentar, no parece sensible al cambio, sea cual sea el entrenamiento utilizado, mientras que el I-CE sí muestra cambios, pero éstos no son mayores en el entrenamiento específico del modelo del que surge, lo cual pone de manifiesto que este instrumento resulta más adecuado para medir inteligencia emocional, especialmente si lo que se pretende es detectar cambios antes y después de un entrenamiento para la mejora de la inteligencia emocional. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Fletcher, et al. (2009), quienes hallaron que las puntuaciones medias del grupo de entrenamiento aumentaron, mientras que las del grupo de control disminuyeron ligeramente. Los resultados aquí obtenidos concuerdan con los de Zijlmans, et al. (2011), quienes observaron puntuaciones más altas en el grupo experimental que en el grupo control en la variable manejo del estrés. En la presente investigación, aunque si se observan diferencias antes-después, éstas no pueden atribuirse exclusivamente al entrenamiento.

En relación a la hipótesis a.4, en la que se afirmaba que las personas entrenadas en el modelo de Bar-On no mejoran su nivel de inteligencia emocional cuando se mide el constructo a través del MSCEIT, si bien en la muestra de México los resultados obtenidos corroboran esta hipótesis, pues no se observó mejora en ninguna de las variables del MSCEIT en el grupo entrenado en el modelo de Bar-On, sin embargo, en el entrenamiento realizado en España se observan mejoras en dos de las variables del MSCEIT, aunque no se puede afirmar

que se deban al entrenamiento. Cabe destacar que estas variables son las denominadas *Caras* y *Manejo* correspondientes al MSCEIT, cuyo contenido en el entrenamiento guarda cierta similitud con el del Bar-On para los módulos *Comprensión emocional de sí mismo* y *Tolerancia al estrés*. En esta línea, en el análisis de medidas repetidas de Ruiz-Aranda, et al. (2012) se observó que en el post test los dos grupos obtenían cambios significativos en tres variables, siendo mejores para el grupo experimental y peores para el control.

13.1. Aportaciones del estudio

Los resultados obtenidos en este estudio permiten corroborar la afirmación de que la inteligencia emocional es entrenable. Hasta la fecha había cierta disparidad al respecto y en el presente estudio se ha puesto de manifiesto que la inteligencia emocional puede mejorarse, incluso con una intervención de corta duración como la que se ha usado aquí, y sin que existieran claras dificultades en inteligencia emocional entre los participantes previo a la intervención. Datos similares aportaron los trabajos de Bellamy, et al. (2005); Brackett, et al. (2007); Dacre y Qualter (2012); Fletcher, et al. (2009); Nelis, et al. (2009); Ulutas y Ömeroglu (2007); Zijlmans, et al. (2011).

En el presente estudio se diseñaron dos programas de entrenamiento a partir de dos modelos teóricos. Cabe subrayar la importancia de elaborar procedimientos de intervención con base teórica pues, además de analizar los cambios que se producen tras su

implementación, se pone a prueba el modelo, que es lo que se pretendía con este estudio. Hasta el momento, tal y como apuntaban Zeidner, et al. (2002), se encontraban bajo el nombre de programas de inteligencia emocional entrenamientos con otros objetivos y contenidos. Asimismo, resultaba complejo encontrar en la literatura datos sobre la estructura de los mismos y su fundamentación teórica. En este trabajo se diseñaron e implementaron dos programas de entrenamiento ceñidos a los modelos de Mayer y Salovey y de Bar-On respectivamente. No se ha incluido en el entrenamiento contenido de otros modelos teóricos y tampoco se ha perseguido objetivos distintos a una mejora de la inteligencia emocional (acorde al modelo del que se parte). Del mismo modo, se ha distribuido la temporalidad del entrenamiento para no pasar por alto ningún aspecto relevante, limitación que señalaban Zeidner, et al. (2002) de otros programas de entrenamiento. La falta de transparencia de otros programas de intervención sobre su estructura y teoría de base, así como la complejidad conceptual del término inteligencia emocional, complicaron la labor de sistematizar el contenido de estos entrenamientos. Sin embargo, al diseñar estos dos programas ceñidos a la teoría de partida, exponiendo su contenido en el capítulo 11 de este trabajo, se hace posible no sólo profundizar en los resultados de la investigación, para comprender el potencial del entrenamiento en inteligencia emocional, si no también poder replicarla en el futuro, eliminando las limitaciones con las que cuenta y mejorando todos aquellos aspectos que se precisen.

Se ha criticado en numerosas ocasiones la ausencia de evaluación de algunos programas o la utilización de instrumentos inadecuados para medir los efectos de un entrenamiento (Clarke, 2006; Pérez-González, 2008; Zeidner, et al., 2002). En el presente estudio se diseñó un plan de evaluación en el que se incluían los instrumentos adecuados para cada uno de los entrenamientos, en función del modelo tomado como referencia. Así, se puede comprobar la veracidad de los resultados obtenidos, replicar el estudio en el futuro y hacer mejoras en próximas investigaciones.

En este estudio, además, se pone de manifiesto que un entrenamiento basado en el modelo de Mayer y Salovey no da lugar a mejores puntuaciones en el instrumento más idóneo para apresar esos cambios. Estos resultados cuestionan la bondad psicométrica del TMMS-24 y del MSCEIT, por lo que se hace necesaria más investigación orientada a esclarecer qué hay bajo el paraguas del rótulo inteligencia emocional y qué miden los instrumentos creados para apresarla.

Aunque los resultados no son equivalentes en México y en España, poder contar con dos muestras permite comparar los resultados obtenidos en los diferentes grupos, lo que resulta enriquecedor a la hora de extraer conclusiones. Asimismo, contar con dos programas de entrenamiento, con sus respectivos instrumentos de medida, y poder comparar los resultados obtenidos con cada uno de ellos, contribuye a mejorar el conocimiento acerca de la posibilidad de entrenar la inteligencia emocional. Así, por ejemplo, es posible afirmar que el I-CE es una prueba con más sensibilidad de cambio que el MSCEIT o el TMMS-24. En

cualquier caso, el hecho de que se encuentren escasas diferencias con cualquier de ellas, hace pensar que cuando se pretende comprobar los efectos de un entrenamiento, usar estos instrumentos no sea la mejor opción. Cabe aquí señalar que las escasas diferencias obtenidas con MSCEIT o TMMS-24 pueden deberse a la naturaleza de la prueba, pues no parecen sensibles al cambio. Es este un tema polémico, pues si se atiende a la teoría, la inteligencia emocional *capacidad*, aunque se considera un tipo de inteligencia, es, según sus defensores, susceptible de mejora. En esta línea, el MSCEIT, al ser un instrumento de ejecución que apresa la habilidad de la persona en el momento de medida, debería captar los cambios tras un entrenamiento. Pues bien, los resultados obtenidos en este estudio no apoyan claramente estas afirmaciones, por lo que se ponen en duda las premisas de la inteligencia emocional *capacidad* y surgen algunas dudas que deberán resolverse en el futuro.

Teniendo en cuenta la relación de la inteligencia emocional con otros factores, los resultados de este trabajo sobre la susceptibilidad de mejora de la misma, tras una pequeña intervención, obligan a reconocer que deben hacerse más esfuerzos por sistematizar su entrenamiento, para poder diseñar e implementar programas efectivos y eficientes con el fin de mejorar la inteligencia emocional de las personas. Hasta el momento, los recursos y esfuerzos de investigadores, del sistema educativo y de las organizaciones para abordar la mejora de la inteligencia emocional son insuficientes, sobre todo si se tienen en cuenta los beneficios que puede aportar a la sociedad en general, y a cada persona en particular, un

incremento de sus niveles de inteligencia emocional, pues se ha demostrado la influencia de la inteligencia emocional en otras variables relevantes.

13.2. Limitaciones

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones que deben evidenciarse para subsanarlas en futuras investigaciones.

En primer lugar, sobresale la corta duración del entrenamiento, que se implementó durante ocho sesiones, de dos horas de duración cada una. Cabe destacar que en la literatura se hallan estudios más breves, por ejemplo, de 10 a 12 horas (Ambrona, et al., 2012; Nelis, et al., 2009), pero también programas con una duración mayor como los de Dacre y Qualter (2012) y Samayoa (2012) de 20 a 30 horas o los programas de Fernández-Berrocal, et al. (2009) y Ruiz-Aranda, et al. (2012) de dos años de duración. Es posible que con un entrenamiento más largo se puedan obtener mejores resultados. En el caso que nos ocupa, el hecho de que la muestra utilizada haya sido de voluntarios sin problemas específicos de inteligencia emocional hace difícil realizar un entrenamiento más largo, pues, aunque la inteligencia emocional es un tema atractivo, no es fácil encontrar voluntarios dispuestos a participar durante un largo período de tiempo.

En segundo lugar, pero sin dejar de lado el tema de la muestra del estudio, cabe destacar el hecho de tener una muestra de grupos no equivalentes, pues en el entrenamiento realizado en México los usuarios fueron familiares de niños que acudían a una clínica de salud mental y en el que se implementó en España se contó con la participación de profesorado. Sería, por tanto, interesante replicar este estudio con muestras similares.

En tercer lugar, es posible que las muestras que siguieron cada tipo de entrenamiento no sean equivalentes, al menos en España, ya que en todos los casos el grupo del MSCEIT obtuvo puntuaciones más altas que los entrenados con el modelo de Bar-On. No obstante, aunque en algunas de las medidas producen cambios debidos al tipo de entrenamiento, pero no achacables a haber seguido entrenamiento, esta ausencia de equivalencia inicial no es general para todas las medidas tomadas. Sin embargo, si es un hecho relevante, por lo que resulta recomendable replicar estos resultados con una muestra más numerosa.

Capítulo 14: Discusión general

En el presente trabajo se ha puesto a prueba el modelo de Mayer y Salovey (1997), ya que es el modelo más relevante y con mayor apoyo empírico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), el que ha tenido mayor repercusión en el ámbito universitario español (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) y el más importante según los expertos en psicología de España (Lorenzo, 2012).

Se hicieron dos estudios para comprobar el modelo, el primero corroborando en qué medida las variables que dicen estar relacionadas con Inteligencia Emocional desde esta perspectiva lo están y, en segundo lugar, analizando la posibilidad de mejorar la inteligencia emocional con un entrenamiento basado en este modelo, contrastándolo con otro basado en el modelo de Bar-On. La principal fortaleza de este estudio, es justamente probar el modelo desde dos perspectivas.

14.1. Aportaciones de la investigación

La investigación presentada cuestiona el modelo de Mayer y Salovey desde los dos estudios llevados a cabo. Así, por un lado, no se ha observado relación entre la inteligencia emocional, desde el modelo de las cuatro ramas, y la mayoría de las variables del estudio, cuyo vínculo ha aparecido en numerosas ocasiones en la literatura y, por otro, la consistencia e independencia del modelo no ha quedado patente tras su entrenamiento.

Teniendo en cuenta la debilidad del modelo de las cuatro ramas, aquí expuesta, es indispensable profundizar en su veracidad, en sus componentes y en su relación con otras variables. De lo contrario, la investigación en este campo, en lugar de ampliar el conocimiento acerca de la inteligencia emocional, aporta datos con muy poca firmeza.

Con frecuencia se omiten las implicaciones teóricas y prácticas que tiene una mala acotación del término, y son muy importantes. Así, por ejemplo, son muchos los programas de inteligencia emocional dirigidos a mejorar la salud y el desempeño académico y laboral de las personas, lo que implica, en muchas ocasiones, una apuesta fuerte por parte de las autoridades competentes y la inversión de recursos económicos y humanos dirigidos a ello. Si resulta que no es cierto que haya relación entre inteligencia emocional y esas variables que se pretenden mejorar o prevenir, el despilfarro es más que evidente, pero no sólo a nivel económico, también de recursos y de esfuerzo y tiempo para los implicados, pues mientras se implementan y ponen a prueba estos programas (sin base teórica sólida), la salud y otros aspectos importantes de la vida de las personas está en riesgo.

El modelo de ecuaciones estructurales obtenido dista bastante de relacionarse con aspectos cognitivos, y limita de una forma importante las variables que parecen relacionarse con la inteligencia emocional, según postulados de este modelo. En concreto, la presente investigación ha puesto en tela de juicio la relación de la inteligencia emocional, medida como inteligencia emocional percibida o como capacidad, con diferentes variables: inteligencia, rendimiento y conductas de riesgo. Obviamente, es preciso profundizar en estas

relaciones para hacer afirmaciones rotundas, pero, a la luz de los resultados obtenidos, es posible cuestionar algunas recogidas en la literatura. Tal vez la puesta en duda de los postulados básicos de la inteligencia emocional, como su relación con la inteligencia cognitiva, llega un poco tarde y debió plantearse al iniciar los estudios sobre este tema, en los años 90, pues ahora sería necesario verificar todo lo que se ha construido sobre esos cimientos. La ausencia de relación entre los dos constructos (inteligencia e inteligencia emocional) es preocupante, pues desde el modelo de las cuatro ramas, la inteligencia emocional se ha considerado una inteligencia más. Si esta afirmación no es cierta, como apuntan los resultados de esta investigación, numerosos trabajos y publicaciones científicas carecen de fundamento. Algo similar ocurre con la influencia de la inteligencia emocional y cognitiva sobre el rendimiento académico, pues no se observaron resultados que apoyen estas relaciones.

Los resultados aquí obtenidos sugieren que la inteligencia emocional está más vinculada con factores afectivos o emocionales que cognitivos. Así, se ha comprobado en el primer estudio la relación de la inteligencia emocional con lo que se considera un indicador de calidad de vida, la satisfacción con la vida y la capacidad de influencia de ésta última sobre el apoyo social, que impacta en la salud de las personas. Ante este hallazgo, y tras demostrar que un pequeño entrenamiento en inteligencia emocional puede mejorar las puntuaciones de la misma, parece evidenciar la necesidad de invertir en la sistematización de los entrenamientos en inteligencia emocional, para obtener programas de intervención capaces de mejorar esta habilidad en el menor tiempo posible. Por todo lo anterior, es necesaria la implicación de

investigadores y responsables políticos para redirigir los esfuerzos a esclarecer qué es la inteligencia emocional, con qué variables se relaciona y de qué forma puede contribuir a mejorar la vida de las personas.

Frente a las posturas discordantes acerca de si la inteligencia emocional es susceptible de mejora, los resultados obtenidos en el segundo estudio permiten afirmar que la inteligencia emocional es entrenable. Sin embargo, los resultados no son tan halagüeños como cabría esperar y el modelo de las cuatro ramas también es discutible cuando se somete a entrenamiento.

El segundo estudio ha puesto a prueba el modelo de las cuatro ramas en cuanto a su capacidad para producir mejoras tras un entrenamiento, usando como grupo de comparación, en lugar de un control, uno sometido a entrenamiento bajo un modelo de inteligencia emocional alternativo, el de Bar-On, cuya diferencia fundamental es que incorpora la faceta de interacción social. Los resultados muestran mejoras en variables medidas por el instrumento de Bar-On en el grupo que no fue entrenado para obtener dichas mejoras (esto es, el entrenado en el modelo de Mayer y Salovey). Aunque hay que tomar con cautela estos datos, los resultados obtenidos apuntan a la existencia de interdependencia entre los modelos, lo que justifica que deban revisarse sus componentes. Asimismo, es posible hacerse otra pregunta, siendo algunos de estos factores de cohorte social, ¿habría que incluir estas competencias en los modelos de inteligencia emocional? Al poner a prueba el modelo de Mayer y Salovey se ha observado que hay habilidades que mejoran sin hacer hincapié en

ellas. Así las cosas, es posible que algunos factores del MSCEIT estén aglutinando diferentes variables del Bar-On, o que no sea factible entrenar, aisladamente, un factor emocional sin influir en otro.

Con este estudio se ha confirmado la importancia de diseñar e implementar programas de entrenamiento ajustados a los modelos teóricos en los que se basan, con el fin de perfeccionar esos programas, poner a prueba el modelo teórico de partida y los instrumentos diseñados para apresar inteligencia emocional de acuerdo con ese modelo. Además, al sistematizar el contenido de los programas y su evaluación, resulta factible la posterior replicación de la investigación.

La mayor debilidad del modelo de las cuatro ramas son los instrumentos de medida basados en él. Dada la insensibilidad demostrada para captar cambios, cabe plantearse su utilidad. Los resultados del primer estudio indican que la relación entre el MSCEIT y el TMMS-24 no es sólida. Al parecer, aunque los dos constructos comparten una base teórica, los instrumentos miden constructos diferentes. Este resultado se apoya en la clasificación de Pérez-González, et al. (2007), quienes consideran que para medir la inteligencia emocional rasgo deben usarse autoinformes y para la inteligencia emocional capacidad instrumentos de rendimiento máximo, añadiendo que las capacidades cognitivas no pueden ser apresadas por autoinforme. Así, mediante los modelos de ecuaciones estructurales aquí obtenidos, sólo se ha podido observar una relación entre las puntuaciones de los dos instrumentos en el modelo socioafectivo de la Universidad de Guadalajara, no siendo posible encontrar resultados que

apoyen dicho vínculo en la muestra de La Universidad de La Laguna y tampoco en los modelos cognitivos (de ninguna de las dos muestras). Por lo que la estabilidad de la relación es cuestionable. Asimismo, en el primer estudio se ha corroborado que dependiendo del tipo de instrumento que se use, para apresar inteligencia emocional, se obtienen diferentes resultados, y en el segundo, se ha observado que tanto el TMMS-24 como el MSCEIT son instrumentos poco sensibles al cambio por lo que no son recomendables para medir los efectos debidos a un entrenamiento en inteligencia emocional. El I-CE, por el contrario, parece un instrumento más adecuado para apresar diferencias tras la intervención.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el MSCEIT, tanto en el primer estudio como en el segundo, cabe plantearse si es el instrumento adecuado para apresar inteligencia emocional, desde el modelo de las cuatro ramas. Su escasa sensibilidad al cambio, la ausencia de relaciones encontradas con otros factores, la escasa transparencia en cuanto a su corrección y los pocos datos encontrados acerca de su validez de constructo ponen en duda su idoneidad. Además, cabe preguntarse si el modelo contrastado, a través de ecuaciones estructurales hubiera arrojado otros resultados al utilizar instrumentos más adecuados.

En resumen, este trabajo pone en evidencia la ausencia de firmeza del constructo inteligencia emocional. Existen numerosos modelos y definiciones, pero no se ha profundizado en la utilidad de los mismos y tampoco se ha realizado un estudio que los compare, con el fin de extraer conclusiones sólidas acerca del constructo y aunar posturas para trabajar con un modelo común, que esclarezca qué hay bajo el rótulo inteligencia emocional. En ocasiones se ha sobreestimado el concepto y se le ha dado un estatus que, en

muchos casos, no se ha comprobado. Con todas estas debilidades es imposible extraer conclusiones consistentes en los trabajos de investigación que se realizan al respecto, por lo que en múltiples estudios se aprecia que los autores asumen lo que otros afirman y continúan investigando, sin percatarse de que, igual que se acepta lo que se dice, también se admiten los errores cometidos. Quizás el mayor descuido relacionado con la investigación en inteligencia emocional, es la ingenuidad o falta de visión crítica de muchos investigadores. Por esta razón, es imprescindible cuestionar los axiomas de la inteligencia emocional desde su aparición, pues si algo ha permitido evidenciar este trabajo es que la inteligencia emocional no es ese constructo fundamental que influye en el desempeño exitoso a nivel personal, académico y social de las personas.

Es conocida la relevancia de las emociones en diferentes áreas y la importancia de su percepción, expresión y gestión. Sin embargo, la relevancia de incluir un conjunto de variables bajo la etiqueta acuñada como inteligencia emocional no está tan clara y hace que, tras esta investigación, haya que plantearse si este constructo aporta algo nuevo a la ciencia o es un nuevo rótulo que aglutina otros conceptos ya conocidos. No cabe duda de que el término es atractivo, pero si no está bien conceptualizado y no cuenta con los apoyos científicos necesarios, no parece responsable seguir investigando e invirtiendo recursos económicos, humanos y temporales en su mejora.

15. Capítulo 15: Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. No se confirma la existencia de una relación positiva y significativa entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en el TMMS24 y el MSCEIT.
2. No se comprueba que la inteligencia emocional capacidad, medida por el MSCEIT, esté relacionada con la inteligencia cognitiva.
3. No se corrobora que la inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, se relacione positivamente con el rendimiento académico.
4. Se observa relación entre la inteligencia emocional, medida con el MSCEIT, y la satisfacción con la vida, pero solo en la muestra de la universidad de La Laguna.
5. Las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT pueden tener relación positiva y significativa con el apoyo social percibido, si bien la relación está mediada por la satisfacción con la vida o por una influencia indirecta de la relación de covarianza entre el MSCEIT y el TMMS-24
6. No se observa relación negativa entre las conductas de riesgo y la inteligencia emocional apresada con el MSCEIT.
7. No se ratifica que la inteligencia emocional, apresada con el TMMS-24 y la inteligencia cognitiva, tengan relación positiva y significativa.
8. No se halla relación entre la inteligencia emocional, medida con el TMMS-24 y el rendimiento académico.
9. Se detecta una relación entre inteligencia emocional y apoyo social mediada por la satisfacción con la vida.

10. No se observa relación entre la inteligencia emocional, evaluada con el TMMS-24 y las conductas de riesgo.
11. Se ha observado que las personas entrenadas en el modelo de las cuatro ramas mejoran su nivel de inteligencia emocional en el MSCEIT, en una variable en la muestra de México y en tres en la muestra española.
12. No es posible afirmar que las personas entrenadas en el modelo de las cuatro ramas sólo mejoran su nivel de inteligencia emocional en el instrumento acorde al modelo, el MSCEIT, mientras que la puntuación en otros instrumentos se mantiene estática.
13. Se ha comprobado que las personas entrenadas en el modelo de Bar-On mejoran su nivel de inteligencia emocional en el instrumento ajustado al modelo, el I-CE.
14. Respecto a la hipótesis de que las mejoras producidas por el entrenamiento según el modelo de Bar-On, que solo se presenten medidos con el instrumento I-CE, se comprueba parcialmente, y solo en la muestra de México.
15. El modelo de las cuatro ramas precisa ser revisado en profundidad, acotando su definición, sus componentes, sus instrumentos de evaluación, su aplicabilidad y su influencia en otros constructos ya conocidos.

REFERENCIAS

- Álvaro-Page, M., Bueno, M. J., Calleja, J. A., Echeverría, M. J., García, C., Gaviria, J. L., y otros. (1990). *Un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Porávide.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Akerjordet, K., y Severinsson, E. (2004). Emotional intelligence in mental health nurses talking about practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 13, 164–170.
- Alonso, A., Montes, A., Menendez, V., y Graça, M. (2007). Adaptação cultural e validação da versão portuguesa Questionário Medical Outcomes Study Social Support Survey (MOS-SSS). *Acta Médica Portuguesa*, 20, 525-533.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista electrónica de orientación y psicopedagogía*, 23 (1), 39-49.
- Andrés-Pueyo, A. (1996). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: McGrawHill.
- Anguera, M. (1977). Construcción de modelos en Psicología. *Anuario de Psicología*, 16, 35-60.
- 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.
- Augusto, J. M., López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R., y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18 (Supl.), 152-157.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 38, 547-558.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology* , 8 (1), 23-29.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement* , 63 (5), 840-858.
- Bar-On, R., y Parker, A. (Edits.). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Barret, L. F., y Salovey, P. (Edits.). (2002). *The Wisdom in Feeling. Psychological Process in Emotional Intelligence*. New York: Guildford Press.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema* , 13, 17-23.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences* , 39, 1135-1145.
- Bellamy, A., Gore, D., y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 3 (2), 53-78.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y Cerebro. *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* , 101 (1), 59-68.
- Belmonte, V. (Julio de 2013). Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico. Murcia.

- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. . *Boletín de Psicología* (103), 75-88.
- 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.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree, y M. J. Elias (Edits.), *Educating people to be emotionally intelligent*. (Vol. Praeger, págs. 123-137). Westport, CT.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences* , 36, 1387-1402.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zaambrano-Guzmán, R., y García-García, A. (2012). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo* , 20, 29-37.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés* , 12 (2-3), 155-166.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 13 (1), 41-49.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., y Borgogni, L. (1995). *BFQ. Cuestionario "Big Five". Manual*. . Madrid: Tea Ediciones.

- Carpi, A., Guerrero, C., y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. Palmero, y F. Martínez-Sánchez, *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carvajal Villaplana, Á. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación* , 12 (1), 1-14.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K., y Cattell, H. E. (1993). *Sixteen personality factor questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., y Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist* , 41 (4), 239-245.
- Chóliz Montañés, M. (1995). Expresión de las emociones. En E. G. Fernández Abascal, *Manual de motivación y emoción* (págs. 461-484). Madrid: EDITORIAL CENTRO DE ESTUDIOS RAMÓN ARCES.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences* , 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., y Mayer, J. D. (Edits.). (2001). *Emotional Intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P., y Mayer, J. D. (2006). *Emotional Intelligence in everyday life (2nd edition)*. (J. V. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer, Edits.) New York: Psychology Press.
- Clarke, N. (2006a). Emotional Intelligence Training: A Case of Caveat Emptor. *Human Resource Development Review* , 5, 422-441.
- Clarke, N. (2006b). Developing emotional intelligence through workplace learning: findings from a case study in healthcare. *Human Resource Development International* , 9 (4), 447-465.

- 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.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (28 de enero de 2016). *casel*. Recuperado el 28 de enero de 2016, de <http://www.casel.org>
- Cordero, A., Seisdedos, N., González, M., y De la Cruz, M. V. (2007). *Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA)*. Madrid: TEA.
- Dacre, L., y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences* , 22, 306-312.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- De Haro, J. M., y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity.
- De Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana. Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide.
- Durá, E., y Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social* , 6 (2), 257-271.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* , 82 (1), 405-432.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotions*. Hillsdale: Erlbaum.

- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. En T. Millon, M. J. Lerner, y P. a. Psychology (Ed.), *Comprehensive Handbook of Psychology* (Vol. 5, págs. 159-184). Hoboken, NJ: Woley and Sons.
- Espinoza, L. (2009). Entrenamiento a padres en Inteligencia Emocional. En J. M. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (págs. 77-104). Jaén: Universidad de Jaén.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* , 33, 1-10.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived Emotional intelligence and Life Satisfaction: Predictive and incremental validity using Trait Meta Mood Scale. *Personality and Individual Differences* , 39, 937-948.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences* , 42 (6), 1069-1079.
- 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, 116-121.

- 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 (Supl.), 42-48.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes venezolanos. . *Universitas Psychologica* , 7 (3), 739-751.
- Fernández-Abascal, E. G. (1995). Psicología de la motivación y la emoción. En E. G. Fernandez-Abascal, *Manual de Motivación y Emoción* (págs. 19-56). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón arces, S.A.
- Fernández-Abascal, E. G., y Martín Díaz, M. D. (1995). Emociones positivas: felicidad, amor/cariño y humor. En E. G. Fernández-Abascal, *Manual de motivación y emoción* (págs. 443-458). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Arces.
- 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., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés* , 12 (2-3), 139-153.
- 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., Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. M. Augusto, *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (págs. 37-54). Jaén: Universidad de Jaén.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes . *Revista latinoamericana de psicología* , 44 (3), 95-104.
- Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A., y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de programa de educación emocional centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 6 (2), 383-400.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., y O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counseling* , 76, 376–379.
- Fontana, M., y Ávila, Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores.* , 54 (2), 20-40.
- Frigg, R. (2009). Los modelos y la ficción. En P. Lorenzano, *Modelos y Teorías en Biología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gallagher, E. N., y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences* , 44, 1551-1561.
- Galván, J., Romero, M., Rodríguez, E. M., Durand, A., Colmenares, E., y Saldivar, G. (2006). La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas. *Salud Mental* , 29 (3), 69-74.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. (G. Sánchez Barberán , Trad.) Barcelona: Paidós.
- Garido, I. (2000a). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, I. (2000b). Contribución de Marañón al estudio de la emoción: semblanza histórica. *Revista de Historia de la Psicología* , 21 (2-3), 683-692.
- Gerits, L., Derksen, J., y Verbruggen, A. B. (2004). Emotional Intelligence and Adaptive Success of Nurses Caring for People With Mental Retardation and Severe Behavior Problems. *Mental Retardation* , 42 (2), 106–121.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema* , 18, 118-123.
- Grewall, D., Brackett, M., y Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. En D. Snyder, J. Simpson, y J. Hughes, *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. (Vol. XIV, págs. 37-55). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Guil Bozal, R., y Gil-Olarte Márquez, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. Mestre, y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Jensen, A. R. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Educational Review* , 39 (1), 1-123.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., y You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* , 51, 58-67.

- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences* , 53, 513-517.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional Intelligence: The New Science of Interpersonal Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly* , 15 (4).
- Lando-King, E., McRee, A.-L., Gowerc, A. L., Shlaferc, R., McMorris, B. J., Pettingell, S., y otros. (2015). Relationships Between Social-Emotional Intelligence and Sexual Risk Behaviors in Adolescent Girls. *Journal of Sex Research* , 26, 1-6.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., y Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema* , 18 (Supl), 95-100.
- Londoño Arredondo, N. H., Rogers, H. L., Castilla Tang, J. F., Posada Gómez, S. L., Ochoa Arizal, N. L., Jaramillo Pérez, M. A., y otros. (2012). Valudación Colombiana del cuestionario MOS de apoyo social. *Internationa Journal of Psychological Research* , 5 (1), 142-150.
- Lopes, P. N., Brackettt, M. A., Nezlek, J. B., Shütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Côté, S., y Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. Drukat, F. Sala, y G. Mount (Edits.), *Linking emotional intelligence and performance at work* (págs. 153-180). London: Lawrence Erlbaum.
- Lopes, P., Côté, S., y Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre, y P.

- Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 217-234). Madrid: Pirámide.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences* , 35 (3), 641-659.
- Lorenzo, M. (2012). Acercamiento metodológico a la opinión de expertos de la psicología sobre inteligencia emocional. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia* , 2 (2), 28-34.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación* , 5, 167-179.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche* , 16 (2), 17-28.
- Maffia, D. H. (2005). Conocimiento y emoción. *Arbor* , 181 (716), 515-521.
- Malo, A. (Ed.). (2007). *Teorías sobre las emociones*.. Recuperado el 22 de 09 de 2015, de Philosophica: Enciclopedia filosófica on line: <http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/emociones/Emociones.html>
- Marrero, R. J. (2004). Modelos factoriales de inteligencia. En M. P. Matud, R. J. Marrero, y M. Carballeira, *Psicología Diferencial* (págs. 39-66). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marrero, R. J., y Carballeira, M. (2004). Historia y concepto de la psicología diferencial. En P. Matud, R. J. Marrero, y M. Carballeira, *Psicología diferencial* (págs. 13-38). Madrid: Biblioteca nueva.
- Martín Jorge, M. L., y Mora Mérida, J. A. (2009). *Relación entre inteligencia emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas*. (P. Fernández-Berrocal, N.

- Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello, (Edits.)
Santadar, España: Fundación Marcelino Botín.
- Martínez Sánchez, F. (2008). La emoción. En F. Palmero, y F. Martínez Sanchez, *Motivación y Emoción* (págs. 27-68). Madrid: McGraw Hill.
- Mathews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (Edits.). (2002). *Emotional Intelligence. Science y Myth*. Cambridge, MA: MIT PRESS.
- Matsuda, T., Tsuda, A., Kim, E., y Deng, K. (2014). Association between Perceived Social Support and Subjective Well-Being among Japanese, Chinese, and Korean College Students. *Psychology* , 5, 491-499.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., y Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental* , 25 (2), 32-37.
- 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: Duda.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology* , 79, 259-272.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an intelligence. *Intelligence* , 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (Edits.), *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On, y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home,*

- school, and in the workplace* (Vol. XV, págs. 92-117). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Versión 2.0.* (N. Extremera, y P. Fernández-Berrocal, Trads.) Toronto: multi-Health System.
- 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* , VII (16).
- Mestre, J. M., Guil, R., y Mestre, R. (2005). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* , 16 (2(2)), 269-281.
- Mestre, J. M., Nuñez, I., Guil, M. R., y Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional y aspectos neurológicos disfuncionales: implicaciones en la salud mental y el bienestar emocional. *Revista de Psicología de la salud* , 18 (1), 97-121.
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 30 (1), 11-30.
- Montes-Berges, B., y Augusto, M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* , 14, 163-171.
- Muñoz de Moralez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* , 19 (3), 115-136.

- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención de estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés* , 12 (2-3), 401-412.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación* , 12 (1), 3-21.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial* , 12 (2), 179-192.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences* , 47, 36-41.
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 29 (6), 1005 -1016.
- O'Connor, R. M., y Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences* , 35, 1893-1902.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* , 19 (3), 137-152.
- Opengart, R. (2005). Emotional Intelligence and Emotion Work: Examining Constructs From an Interdisciplinary Framework. *Human Resource Development* , 4 (1), 49-62.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación* , 17, 275-284.

- Palomera, R., y Brackett, M. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y estrés* , 12 (2-3), 231-239.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* , 36, 163-172.
- Peña del Agua, A. M. (2005). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta* , 84, 23-38.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze, y R. D. Roberts, *International Handbook of Emotional Intelligence* (págs. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción* , 9, 1-15.
- Pérez-González, C. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 6 (15), 523-546.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal (Edits.). Madrid: Pirámide.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 29, 313-320.
- Pomar, C. M. (2003). Una revisión sobre el tema de la inteligencia desde la perspectiva educativa: teoría e investigación. *FAISCA: revista de altas capacidades* (10), 62-95.

- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences* , 22, 83-91.
- Quinto Medrano, P., y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la Inteligencia Emocional en Alumnos de Enseñanza Secundaria: Influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education* , 21, 27-38.
- Redolar, D. (2008). *Cerebro y Adicción*. Barcelona: UOC.
- Reeve, J. (1998). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* , 8 (5), 82-95.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias emocionales (POCOSE). *XXI, Revista de Educación* , 9, 35-41.
- Revilla, L., Luna, J., Bailón, E., y Medina, I. (2005). Validación del cuestionario MOS de apoyo social en Atención Primaria. *Medicina de Familia* , 6 (1), 10-18.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social* , 26 (3), 401-412.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., y Sickler, C. (2013). Emotion Skills as a Protective Factor for Risky Behaviors Among College Students. *Journal of College Student Development* , 54 (2), 172-183.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotions* , 1 (3), 196-231.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-day, M. L., Near, J. P., Rubin, R. S., Baldwin, T. T., y otros. (2008). An examination of the structural, discriminant, nomological and incremental predictive validity of the MSCEIT V2.0. *Intelligence* , 36, 350-366.
- Rodriguez Espínola, S. y. (2007). Validación Argentina de la Escala de Apoyo Social MOS. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad* , 7 (155-168), 155-168.
- Rossen, E., y Kranzler, J. H. (2009). Incremental validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.9 (MSCEIT) after controlling for personality and intelligence. *Journal of Research in Personality* , 43, 60-65.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Martín Salguero, J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health* , 51, 462-467.
- Runcan, P. L., y Iovu, M. (2013). Emotional Intelligence and life satisfaction in romanian university students: the mediating role of self-esteem and social support. *Revista de cercetare si interventie sociala* , 40, 137-148.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social behavior and personality* , 38 (9), 1197-1210.
- Salman-Nasser, Z. (2014). Improving students' emotional intelligence and academic achievement: the self-science program. *International Journal of Arts and Science* , 7 (6), 1-38.

- Salovey, P., Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (Edits.). (2004). *Emotional Intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Port Chester: Dude Press.
- Salvador, C. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería: Universidad Almería.
- Samayoa, M. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica*. Madrid.
- Sherbourne, C. D., y Stewart, A. L. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science y Medicine* , 32, 705-714.
- Slaski, M., y Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health* , 19, 233-239.
- STATA. (2013). StataCorp. 2013. Stata: Release 13. Statistical Software. College Station, TX: StataCorp LP.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychoogy* , 39 (2), 189-202.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C., y Johnson, A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and individual differences* , 36, 945-954.
- Tsaousis, I., y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship between emotional intelligence and physical and psychological health. *Stress and Health* , 21, 77-86.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. *Persona* , 4, 129-160.

- Ulutas, I., y Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behaviour and Personality* , 35 (10), 1365-1372.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). An Evaluation of Construct Validity: What is This Thing Called Emotional Intelligence? *Human Performance* , 18 (4), 445-462.
- Vázquez, C., Duque, A., y Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a Representative Sample of Spanish Adults: Validation and Normative Data. *Spanish Journal of Psychology* , 16, 1-15.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial* , 3 (9), 87-116.
- Weinberger, L. A. (2002). Emotional Intelligence: Its Connection to HRD Theory and Practice. *Human Resource Development* , 1 (2), 215-243.
- Yela, M. (1987). *Estudios sobre Inteligencia y Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Yela, M. (1996). El progreso de la inteligencia: evolución biológica y desarrollo cultura. *Psicothema* , 8, 229-248.
- Yilmaz, M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of turkish university students. *Social Behaviour and Personality* , 37 (4), 565-576.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist* , 37 (4), 215-231.
- Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman, y Derksen. (2011). Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* , 55 (2), 219-230.

Anexo I: Cuadernillo de cuestionarios

POR FAVOR, RELLENE EL CUESTIONARIO EN MAYÚSCULAS. *Campo obligatorio				
Nombre y apellidos				
Teléfono		Correo electrónico		
*Edad	Años		*Estudios	
*Sexo	Hombre	Mujer	*Profesión	

En el presente estudio resultan relevantes las calificaciones académicas por lo que le rogamos que nos informe de las mismas según se expone a continuación.

*Notas	Pau		Bachillerato	
---------------	------------	--	---------------------	--

El presente cuadernillo está compuesto por diferentes cuestionarios que gracias a su participación nos aportará información valiosa sobre diferentes aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional.

Agradecemos, de antemano su valiosa colaboración y le pedimos que conteste con sinceridad, aseguramos la confidencialidad de los datos que nos facilite.

Recuerde que no existen respuestas buenas ni malas.

¡MUCHAS GRACIAS!

Bloque 1. ESV					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
El tipo de vida que llevo se parece al tipo de vida que siempre soñé llevar					
Las condiciones de mi vida son excelentes					
Estoy satisfecho con mi vida					
Hasta ahora he obtenido las cosas importantes que quiero en la vida					
Si pudiera vivir mi vida de nuevo, me gustaría que todo volviese a ser igual					

Bloque 2. TMMS-24

Instrucciones:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. 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

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

Bloque 3. MOS

Las siguientes preguntas se refieren al apoyo o ayuda de que usted dispone:

1.- Aproximadamente, ¿Cuántos amigos íntimos o familiares cercanos tiene usted? (personas con las que se siente a gusto y puede hablar acerca de todo lo que se le ocurre)

Escriba el nº de amigos íntimos: _____ y familiares cercanos: _____

Todos buscamos a otras personas para encontrar compañía, asistencia u otros tipos de ayuda
¿Con qué frecuencia dispone usted de cada uno de los siguientes tipos de apoyo cuando lo necesita?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de veces	Siempre
Alguien que le ayude cuando tenga que estar en la cama					
Alguien con quien pueda contar cuando necesita hablar					
Alguien que le aconseje cuando tenga problemas					
Alguien que le lleve al médico cuando lo necesita					
Alguien que le muestre amor y afecto					
Alguien con quien pasar un buen rato					
Alguien que le informe y le ayude a entender una situación					
Alguien en quien confiar o con quien hablar de sí mismo y sus preocupaciones					
Alguien que le abrace					
Alguien con quien pueda relajarse					
Alguien que le prepare la comida si no puede hacerlo					
Alguien cuyo consejo realmente desee					
Alguien con quien hacer cosas que le ayuden a olvidar sus problemas					
Alguien que le ayude en sus tareas domésticas si está enfermo					
Alguien con quien compartir sus temores o problemas más íntimos					
Alguien que le aconseje como resolver sus problemas personales					
Alguien con quien divertirse					
Alguien que comprenda sus problemas					
Alguien a quien amar y hacerle sentirse querido					

Bloque 4. H					
¿Con qué frecuencia...	Nunca	1 vez	2 o 3	3 o 4	5 o más
...sueles hacer, a la semana, ejercicio físico intenso en tu tiempo libre?					
...a la semana, tomas hamburguesas, bolsa de papas fritas, dulces, golosinas?					
...a la semana, consumes laxantes?					
...al día, intentas vomitar después de haber comido mucho?					
...al día, controlas tu peso?					
...,al día, te lavas los dientes?					

Bloque 5. CT				
Fuma	No		Si	
Si ha respondido Si pase a la siguiente pregunta, si ha respondido No pase al bloque 6.				
¿Cuántos cigarros fuma al día?	Menos de 10	11 a 20	21 a 30	31 o más
¿Te es difícil no fumar donde está prohibido?	No		Sí	
¿Fumas cuando estás enfermo?	No		Sí	
¿Fumas más durante la primera parte del día?	No		Si	
¿Qué cigarro es más difícil eliminar?	Alguno durante el día		El primero de la mañana	
¿Cuánto tiempo transcurre desde que despiertas hasta que fumas el primer cigarro?	Más de 60 Min	31 a 60 Min	6 a 31	Menos de 5 Min.

Bloque 6.CA					
¿Con qué frecuencia ingieres bebidas alcohólicas?	Nunca	1 vez al mes o menos	2 o 4 veces al mes	2 o 3 veces por semana	4 o más veces por semana
¿Cuántas copas te tomas en un día típico que bebes?	1 ó 2	3 ó 4	5 ó 6	7 ó 8	10 ó más
¿Con qué frecuencia tomas seis o más copas en la misma ocasión?	Nunca	Menos de 1 vez al mes	Mensual	Semanal	A diario o casi a diario
Durante el último año ¿con qué frecuencia dejaste de hacer algo que debías por beber?	Nunca	Menos de 1 vez al mes	Mensual	Semanal	A diario o casi a diario
Durante el último año ¿con qué frecuencia olvidaste algo de lo que había pasado mientras bebías?	Nunca	Menos de 1 vez al mes	Mensual	Semanal	A diario o casi a diario

Bloque 7. C			
	A veces	A menudo	Siempre
¿Con qué frecuencia utiliza el cinturón de seguridad?			
¿Con qué frecuencia respeta las señales de tráfico cuando va en bici?			
¿Conduces o acostumbras ir de acompañante en moto?	Si		No
Siendo pasajero en una moto, ¿con qué frecuencia usa el casco?			
¿Con qué frecuencia usa el casco conduciendo una moto?			
¿Con qué frecuencia respeta las señales de tráfico cuando va en moto?			

Bloque 8. LF			
	A veces	A menudo	Siempre
¿Con qué frecuencia practica deportes de riesgo?			
¿Cuántas veces has hecho cosas peligrosas sólo para probar como eran?			

Bloque 9. RSR					
¿Has mantenido relaciones sexuales completas (con penetración)?			Si		No
En caso afirmativo contesta a las siguientes preguntas					
¿Cuántas parejas sexuales has tenido a lo largo de tu vida?					
De los siguientes métodos anticonceptivos, cuáles has usado o usas y con qué frecuencia.					
Método	¿Lo usas?		¿Con qué frecuencia?		
	Si	No	A veces	A menudo	Siempre
Coitus interruptus (marcha atrás)					
Preservativo					
Píldora anticonceptiva					
Píldora del día después					
Parche					
Diafragma					
DIU					
Otros		¿Cuál?			

Bloque 10. CS				
¿Conoces a alguien próximo que consuma estupefacientes?			Si	No
¿Cuáles?				
¿Has consumido alguna vez?			Si	No
¿Cuáles?				

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo II: Modelos de ecuaciones estructurales ensayados

1. Cognitivos

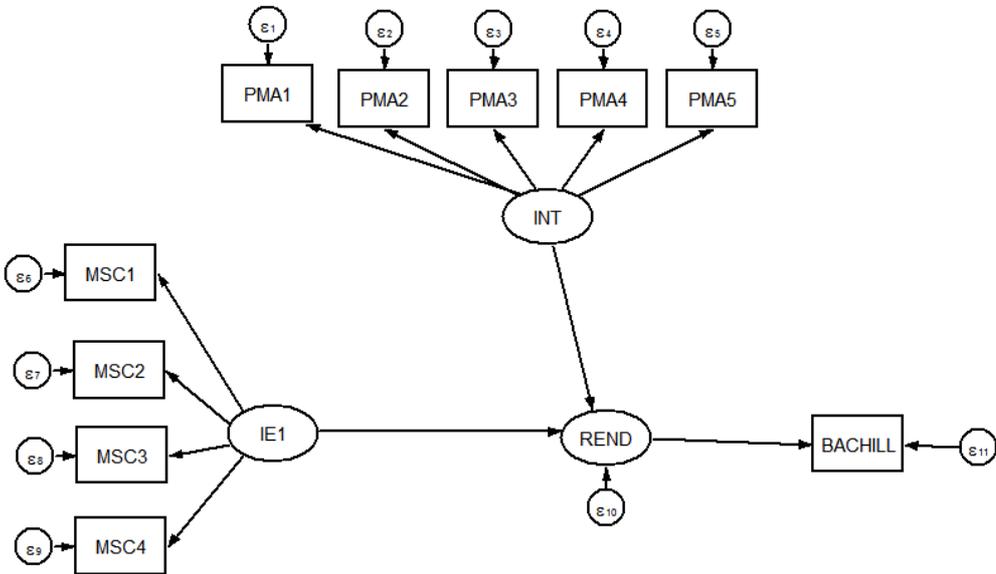


Figura I. Modelo cognitivo I

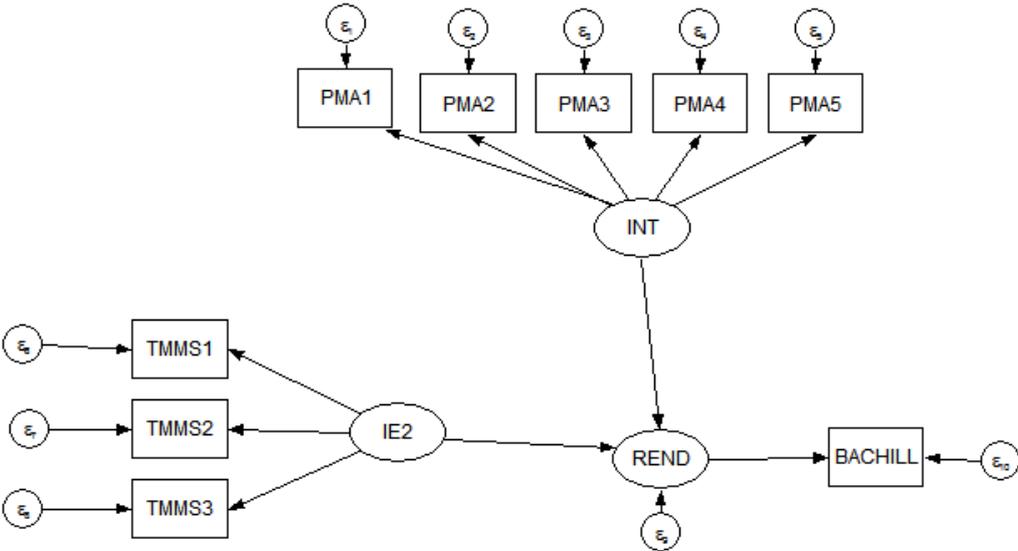


Figura II. Modelo cognitivo II

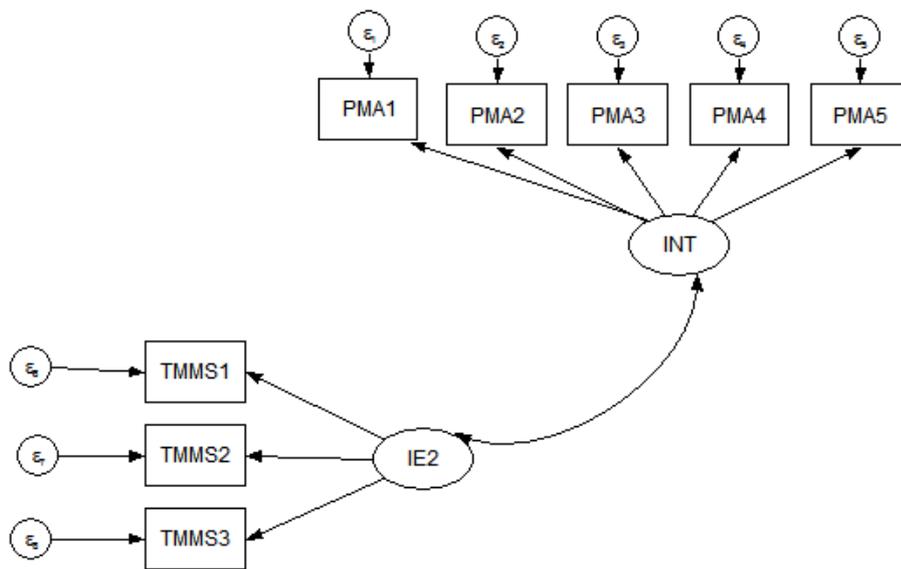


Figura III. Modelo cognitivo III

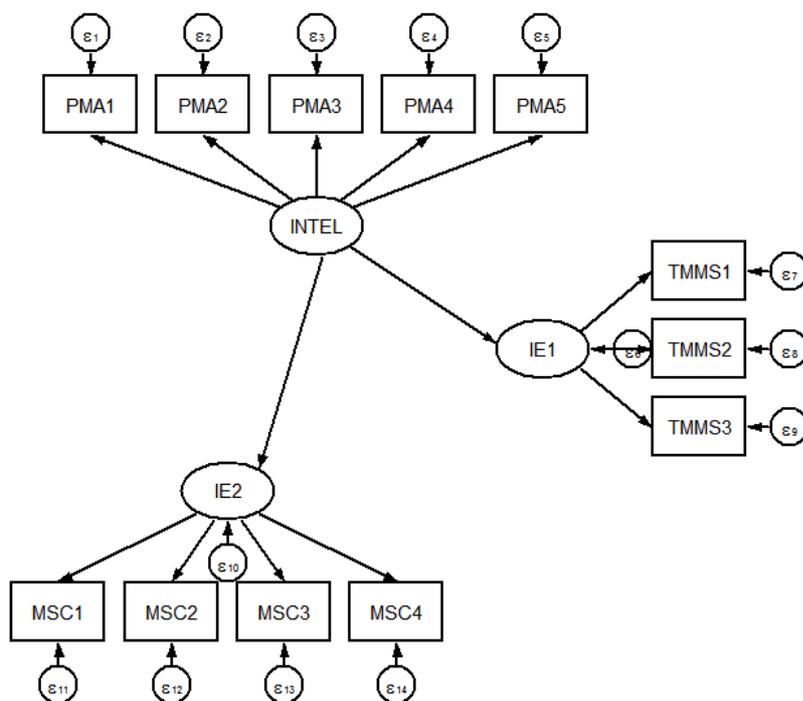


Figura IV. Modelo cognitivo IV

2. Afectivos

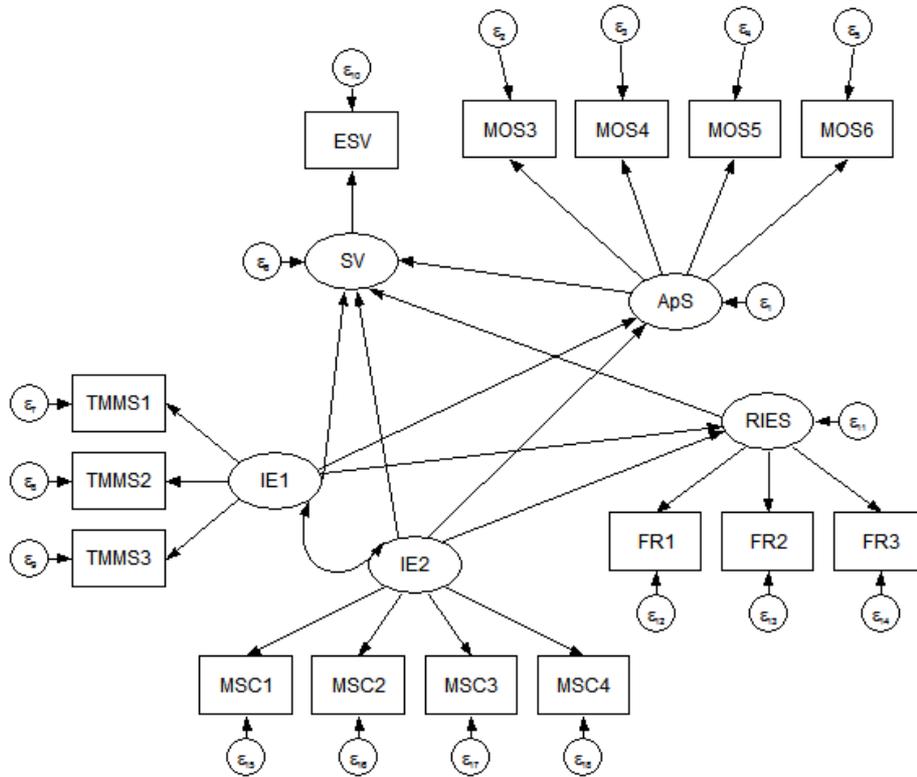


Figura V. Modelo afectivo I

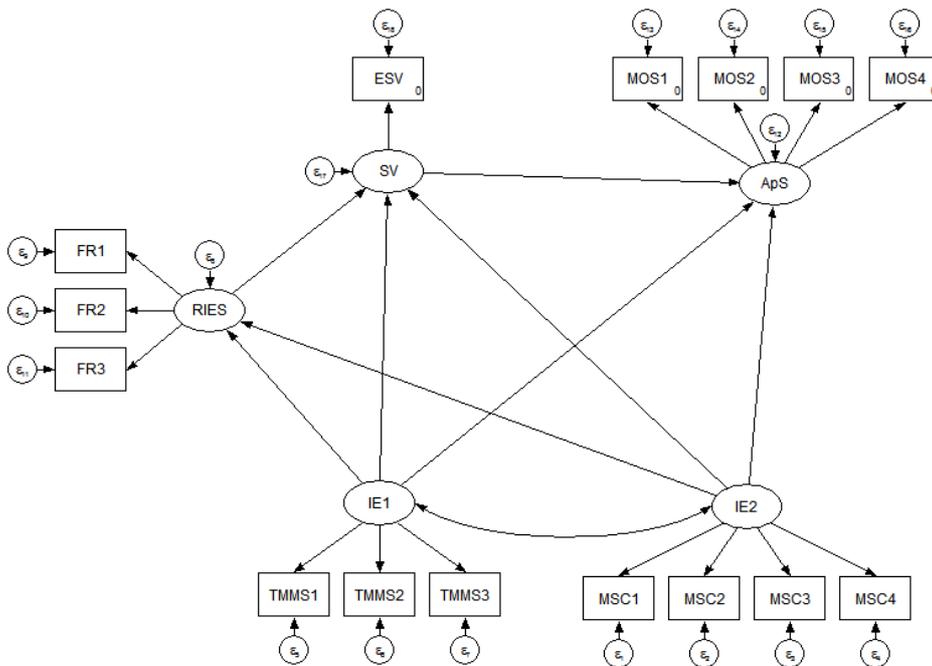
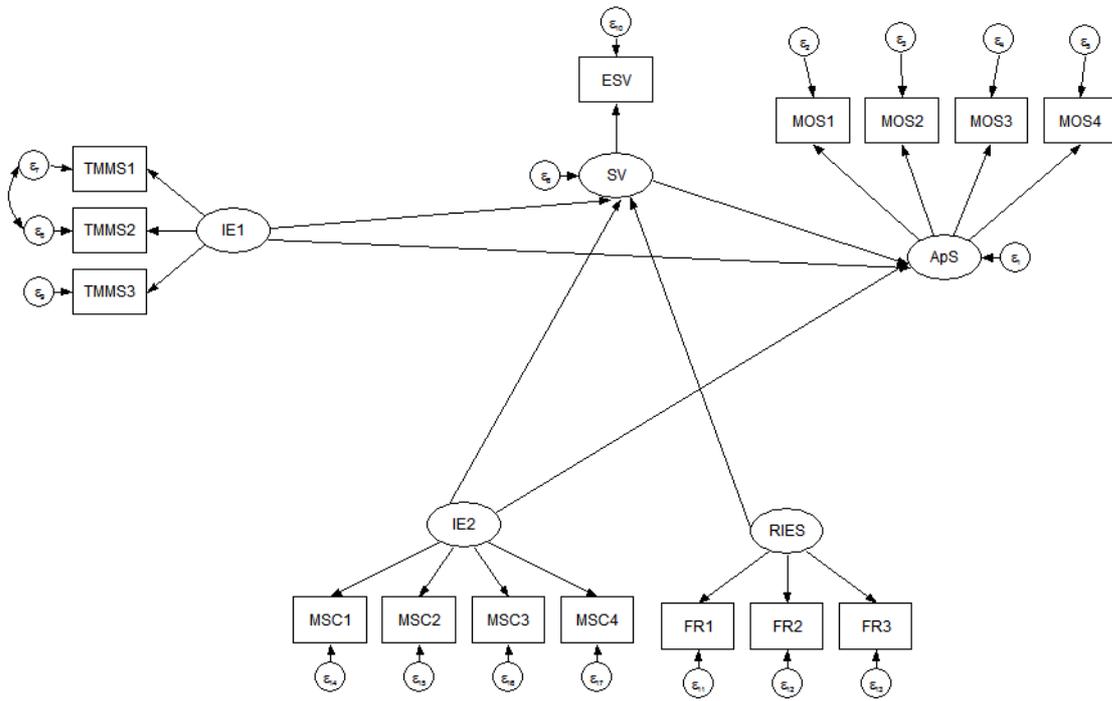


Figura VI. Modelo afectivo II



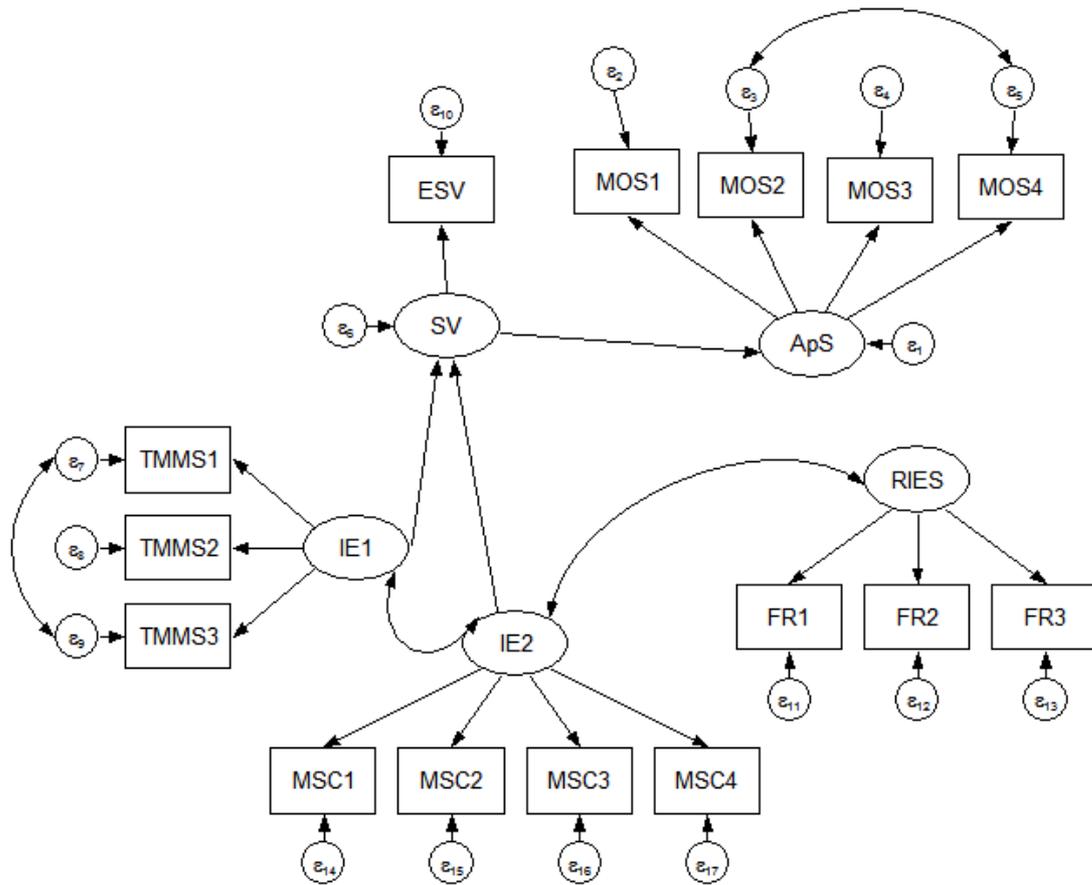


Figura VII. Modelo afectivo III

INTEMSO

Entrenamiento en
inteligencia emocional
basado en el modelo de las
cuatro ramas

Objetivos

- Objetivo general: Mejorar la inteligencia emocional de los participantes
- Objetivos específicos:
 - Tema 1: que los participantes se presenten.
 - Tema 2: Mejorar la percepción emocional de los participantes.
 - Tema 3: Perfeccionar la facilitación emocional de los participantes.
 - Tema 4: Mejorar la comprensión emocional de los participantes.
 - Tema 5: Aumentar el manejo emocional de los participantes.
 - Tema 6: REFLEXIONA

Actividad 1: Nos presentamos, cambio de etiquetas

- **Desarrollo:** Los participantes pondrán su nombre en una etiqueta y se lo colgarán del pecho, dirán sus nombres dispuestos en círculo.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes se presenten.
- **Tiempo:** 15 minutos.

Actividad 2: Evaluación

- **Desarrollo:** Los participantes cumplimentarán el cuestionario de MSCEIT, el de satisfacción con la vida, el de apoyo social y el TMMS-24.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes respondan a los cuestionarios.
- **Tiempo:** 45 minutos.

Actividad 3: La mano

- **Desarrollo:** Se dará a cada asistente un folio en el que pintará su mano y en cada uno de los dedos escribirá lo siguiente (sintetizando en una palabra):
 1. Qué tengo de bueno como persona.
 2. Qué tengo de bueno como docente.
 3. Cómo es mi relación con los alumnos.
 4. Cómo es mi relación con los compañeros del centro.
 5. Qué espero conseguir
- **Objetivos:**
 - Que los participantes comenten, brevemente, su situación.
- **Tiempo:** 15 minutos.

Actividad 4: Para entrar en materia

- **Desarrollo:** Se dará a todos los asistentes un documento que deben cumplimentar, posteriormente, lo pondremos en común.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes tomen conciencia de sus debilidades y fortalezas sobre las emociones.
- **Tiempo:** 30 minutos.

Actividad 5: Debate

- **Desarrollo:** Los participantes se pondrán en pequeños grupos de tres e intentarán dar respuestas a una serie de preguntas. Posteriormente, lo debatiremos en gran grupo.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes expresen sus ideas en cuanto a la inteligencia emocional.
- **Tiempo:** 50 minutos.

Actividad 6: Carta a un profesor

- **Desarrollo:** Los participantes visionarán un vídeo en el que aparecen algunos comentarios o peticiones de alumnos. Finalmente, lo comentaremos.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes tomen conciencia de la importancia de su figura como docentes.
- **Tiempo:** 10 minutos.

BLOQUE EXPERIENCIAL

Tema 2: PERCEPCIÓN EMOCIONAL

Módulo I

Objetivo del MSCEIT:

-Identificar emociones basándose en la expresión facial (CARAS)

Justificación: La expresión de las emociones implica la acción de la musculatura facial, el movimiento corporal y las señales vocales (Ekman, 1993). El entrenamiento en la identificación de la expresión facial de las emociones puede ayudar a ser más precisos en la lectura de emociones.

Actividad 1: Expresión y percepción de emociones

- **Desarrollo:** cada asistente elegirá una pareja, se les darán tarjetas en las que habrá una emoción. Uno de ellos, el que tenga la tarjeta, deberá gesticular la emoción, sólo con la cara. El otro, debe adivinar. Posteriormente, se cambiarán los roles. Al finalizar, comentaremos en qué emociones han tenido dificultades y porqué.
- **Objetivo:** que los participantes sean conscientes de su capacidad para percibir emociones.
- **Duración:** 15 minutos
- **Materiales:** tarjetas con emociones de cuidarte.

Actividad 2: Tablero de emociones

- **Desarrollo:** Se formarán dos grupos, un miembro de uno de ellos se acercará al tablero y tirará una ficha, debe representar con su cuerpo y sus gestos la emoción que le ha tocado. Su grupo debe averiguar de qué se trata, si no lo consigue habrá rebote para el otro grupo.

- **Objetivos:**
 - Que los participantes expresen las diferentes emociones.
 - Que los participantes distingan las diferentes emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos
- **Material:** tablero cuidarte.

Módulo II

Objetivo del MSCEIT:

-Identificar en qué medida distintas imágenes o paisajes expresan diversas emociones (DIBUJOS)

Justificación: Los sentimientos pueden reconocerse también en los objetos. Las personas que han tenido un desarrollo adecuado evalúan las emociones en cualquier contexto donde puedan verse expresadas. Según **Rudolf Arnheim, psicólogo** y filósofo Aleman, en una obra de Arte percibimos cualidades y sentimientos que no se pueden expresar con palabras, pues el lenguaje solamente sirve para designar cosas que ya se conocen (a través de la vista, el oído o el pensamiento). Así el lenguaje puede no ser útil para la creación intuitiva y los sentimientos.

Actividad 1: Visual

- **Desarrollo:** cada participante debe evaluar sistemáticamente cada una de las imágenes que se le presentan, su evaluación nos servirá de indicador del significado que atribuye a cada imagen. Para ello, deberá cumplimentar las escalas que se le facilitarán (una por cada imagen).
- **Objetivos:**
 - Conocer cuál puede ser el significado que las personas llegan a atribuir a determinadas formas de representación plástica contemporáneas.
- **Tiempo: 30 minutos.**
- **Materiales: power point y escalas.**

Imágenes actividad 1: Visual



Pollock
Black and White No. 15



Fautrier
Construcción blanca



Miró
Personaje delante del sol



Rothko
Rojo, blanco y marrón



Picasso
La musa



Picasso
Guernica



Chagall
El sol roj



Chirico
El vaticinador

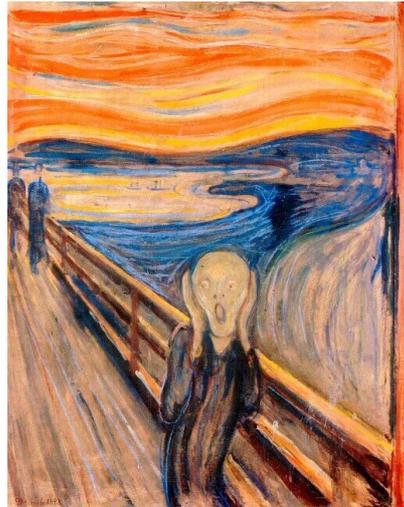
Emoción	1	2	3	4	5	6	7	8
Alegría								
Tristeza								
Sorpresa								
Miedo								
Asco								
Enojo								

Actividad 2: Debate

- **Desarrollo:** Se presentará la siguiente imagen cada persona tomará nota de lo que cree que expresa y, luego, por grupos, debatirán sobre lo que sugiere intentando llegar al consenso.

Objetivos:

- Que los participantes presten atención a los detalles de la expresión de emociones en el arte.
- **Tiempo:** 15 minutos
- **Materiales:** power point con la siguiente imagen



**El grito de Munch: expresión de ansiedad; fondo en el que el mundo se está disolviendo en la nada.

Actividad cierre: Esponja clavadista

- **Desarrollo:** se visionará un vídeo en el que se observa como la música y la expresión corporal transmiten emociones.
- **Objetivos:** que los participantes valoren la importancia de otros elementos que transmiten emociones
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Materiales:** video. Es posible en contrar el vídeo en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=K2VDoLu3mT4>

Actividad 1: Pintamos emociones (Actividad de enlace entre el tema 2 y 3 → se realizará al comenzar la sesión 3).

- **Desarrollo:** se dará a cada participante una ficha en la que debe pintar la emoción que se le indique. El orden en que aparecen es distinto en los grupos. Al finalizar comentaremos los trazos y colores comunes.
- **Objetivos:** que los participantes expresen, a través de la pintura, lo que para ellos es cada emoción.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Materiales:**

Sorpresa	Ira	Tristeza
Miedo	Alegría	Asco

**Por una cuestión lógica y práctica decidimos cambiar el orden de presentación de los temas, daremos primero comprensión. Difícilmente podremos usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento si antes no las comprendemos.

BLOQUE ESTRATÉGICO

Tema 4: COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Actividad de enlace: Adivinanzas:

- **Desarrollo:** Se formarán dos grupos, la monitora leerá las adivinanzas y el grupo que antes adivine de qué se trata se ganará el punto.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** adivinanzas de cuidarte.

Módulo I

Objetivo del MSCEIT:

-Analizar las combinaciones de emociones separándolas en sus componentes (COMBINACIONES).

Actividad 1: Desglosando

- **Desarrollo:** Se dividirá a la clase en dos grupos, se les facilitarán un documento que deben completar. Su tarea será unir las emociones complejas y justificar su respuesta poniendo ejemplos. Para ello deberán unir cada emoción compleja con las simples correspondientes.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:**

Decepción		Optimismo		Amor		Miseria	
Tristeza	Sorpresa	Anticipación	Alegría	Alegría	Aceptación	Tristeza	Aversión

Actividad 3: Las escondidillas

- **Desarrollo:** se leerá el cuento de las escondidillas.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes tengan en cuenta que las emociones están “en todas partes” y en cualquier momento.
 - Que los participantes asocien con elementos de la naturaleza las diferentes emociones.
 - Cerrar la sesión con una actividad apropiada.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Materiales:** power point cuento de las escondidillas.

Actividad 2: Sumando emociones

- **Desarrollo:** Se formarán dos equipos y se presentará en pantalla la suma de dos emociones, y todos los resultados posibles. El grupo que averigüe el resultado ganará un punto y ganará el juego el equipo que más puntos tenga. Al finalizar esta actividad se proyectará la teoría cromática de la emoción.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión del escalamiento emocional.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:** Power point

ensimismamiento + tristeza = pesar

aburrimiento + asco = aversión

enfado + ira = furia

Interés + anticipación = vigilancia

Serenidad + alegría = éxtasis

Aceptación + confianza = admiración

Recelo + miedo = terror

Distracción + sorpresa = asombro

Módulo II

Objetivo del MSCEIT:

-Unir emociones simples para generar sentimientos complejos (COMBINACIONES)

Actividad 1: Rompecabezas

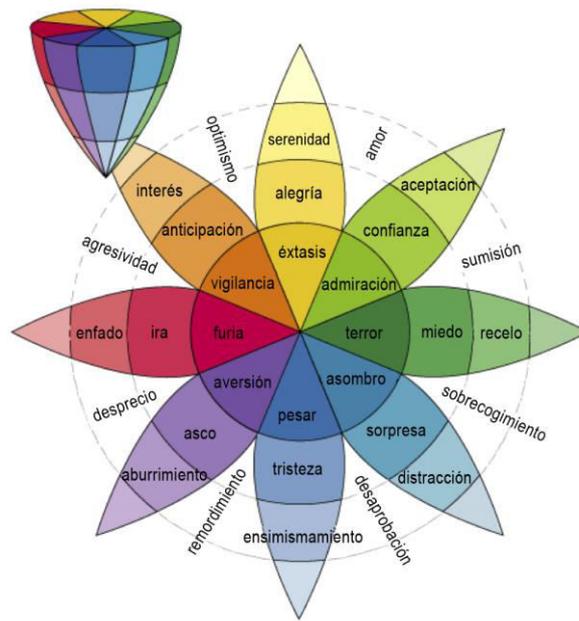
- **Desarrollo:** Se dividirá a los participantes en parejas y deberán completar los esquemas que se les faciliten
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** rompecabezas de cuidarte.

Actividad 2: Teoría cromática de la emoción.

- **Desarrollo:** Se presentarán en power point las siguientes imágenes y se explicarán.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** power point.
-

Actividad 3: la emoción que siento yo

- **Desarrollo:** Se presentarán en power point un listado de emociones y los participantes deben elegir dos, los demás deben de adivinar que puede estar sintiendo. Que le pudo haber ocurrido.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** power point.



Teoría cromática de la emoción

Módulo III

Objetivo del MSCEIT:

-Conocer las cadenas de emociones o cómo evolucionan las emociones de unas a otras (CAMBIOS).

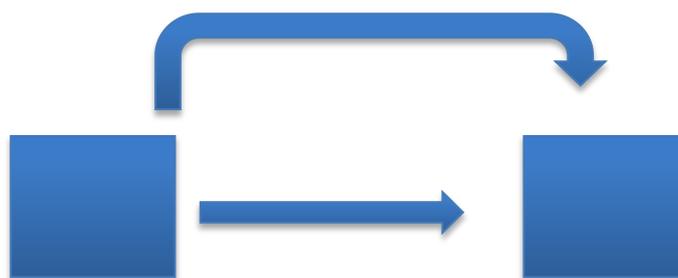
Actividad 1: Buscando situaciones

- **Desarrollo:** Cada persona tendrá una tabla con secuencias de emociones y debe buscar una situación vivida o imaginada en la que suceda esa secuencia de emociones.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones y las cadenas de emociones
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Material:** tabla

Enojo	Culpa	Escuché un comentario de un compañero de trabajo y me enojé, por ese motivo le grite y luego sentí que mi reacción no era la adecuada por lo que me sentí culpable
Sorpresa	Alegría	Al llegar a casa mis padres me tenían preparada una fiesta de cumpleaños y estaba toda la familia. Luego me sentí muy alegre
Miedo	Tristeza	
Asco	Enojo	
Sorpresa	Vergüenza	
Tristeza	Enojo	

Actividad 2: Cambios bruscos

- **Desarrollo:** Cada participante dibujará en una tarjeta dos cuadros con una flecha, que los une en línea recta (ver imagen). Deberá pensar en una ocasión en la se haya visto sorprendido por una emoción, pasando de un estado a otro extremo. Escribirá cada emoción en un cuadro. Cuando lo tenga, pensará en cuál sería la secuencia lógica de emociones que debían ocurrir y las señalará en una nueva flecha más larga y curva. Finalmente, deberá valorar que acontecimiento desencadenó el pase abrupto de una a la otra.
- **Objetivo:** mejorar la comprensión de las emociones y las cadenas de emociones.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Material:** folio, lápices.



Actividad 3 : Consecuencias

- **Desarrollo:** En el mismo folio de la actividad anterior se dibujará una tabla en la que los participantes anotarán lo siguiente: a quién afectan, qué puede sentir, cómo puedo solucionarlo.
- **Objetivo:** tomar conciencia de la importancia de la gestión de las emociones, (enlazando con el módulo que sigue).
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Material:** folio, lápices.

¿A quién afecta?	¿Qué puede sentir?	¿Cómo puedo solucionarlo?

Tema 5: MANEJO EMOCIONAL

Módulo I

Objetivo del MSCEIT:

-Incorporar las emociones en el proceso de la toma de decisiones: ser capaz de evaluar correctamente la eficacia de distintas acciones para conseguir determinados objetivos que implican a otras personas (MANEJO EMOCIONAL).

Actividad 1: Buscando soluciones

- **Desarrollo:** Se presentarán individualmente diferentes situaciones y deberán elegir la mejor de las soluciones, justificando su respuesta. Posteriormente, comentaremos los resultados.
- **Objetivo:** mejorar la evaluación de la eficacia de diferentes acciones.
- **Tiempo:** 45 minutos.
- **Material:** ficha.

Ficha Actividad 1: Buscando soluciones

1. Ana ha discutido fuertemente con su hermana porque ésta la despierta con sus ruidos cuando sale o viene de trabajar, sabe que las dos tienen un carácter fuerte pero se aprecian mucho. Ana puede:

- a) Seguir hablando hasta llegar a un acuerdo
- b) Pasar página, olvidar el asunto
- c) Esperar a estar más calmadas y hablarlo para llegar a un acuerdo

2. Silvia discute fuertemente con su marido porque él le exige que cumpla con el quehacer. Ella considera que no hay por qué correr. Se quieren mucho pero ella está harta de que él la cronometre. Silvia debe elegir entre las siguientes opciones:

- a) Terminar la relación con su marido.
- b) Hablar con él y explicarle cómo se siente.
- c) Decirle que sí a todo para no discutir, luego puede hacer las cosas a su manera.

3. Celia se siente mal porque su novio no se preocupa por ella. Él tiene mucho tiempo libre para atenderla. Celia debe:

- a) Pagarle con la misma moneda.
- b) Acostumbrarse a la situación.
- c) Hablarle de sus sentimientos y necesidades.

4. María es madre soltera y vive con sus padres, ellos opinan constantemente sobre la educación de su hijo y la tratan como una niña. María se siente muy incómoda.

- a) Debe pedirle a sus padres que no intervengan en la educación de su hijo.
- b) Debe buscar la forma de irse de la casa de sus padres, vivir por su cuenta.
- c) Aceptar lo que los padres digan y hagan porque vive con ellos.

5. Elena tiene una hermana pequeña y sus padres le dan todo lo que pida. Ella siente que la están malcriando y cree que le hacen daño. Elena ha intervenido algunas veces para que la educación sea la más adecuada.

- a) Elena debe mantenerse al margen, es trabajo de sus padres.
- b) Debe hablar con sus padres del problema para que ellos cambien de actitud.
- c) Elena tiene que intervenir si su hermana va a salir perjudicada.

Actividad 2: Emociones

- **Desarrollo:** Se presentará a los asistentes un power point que explica las actuaciones más idóneas para “abordar” cada emoción.
- **Objetivo:** que los asistentes tengan una referencia de cómo actuar frente a cada situación emocional.
- **Tiempo:** 35 minutos.
- **Material:** power point.

Módulo II

Objetivo del MSCEIT:

-Evaluar adecuadamente la eficacia de diferentes acciones para conseguir un objetivo que implique a otras personas (RELACIONES EMOCIONALES).

Actividad 1: ¿Cómo actúo? ¿Por qué?

- **Desarrollo:** Se dará a cada asistente un papel con una situación y el compañero de al lado debe responder atendiendo a las respuestas que vimos en el ejercicio anterior.
- **Objetivo:** que los participantes practiquen formas de responder a las emociones de las otras personas.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Material:** Situaciones.

Actividad 1: Role-playing asertividad

- **Desarrollo:** Se pedirán dos voluntarios a los que se les darán instrucciones para que hagan un juego de roles. Los demás, cuando se les indique, deben sustituir a uno de los voluntarios intentando buscar una solución.
- **Objetivo:** mejorar la búsqueda y elección de soluciones eficaces para la resolución de problemas.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** tarjetas.

Situaciones Actividad 1: Role-playing asertividad
-Ana no quiere que su hijo vaya a terapia porque cree que sería etiquetarlo más. Considera que no la necesita. No tienen el dinero. Ella puede dedicarle más tiempo. Quiere que su marido se involucre más en el cuidado, quizá esa sea una mejor solución. Puede ser que el niño sólo esté llamando la atención.
-Aaron está seguro de que su hijo necesita la terapia, pueden vender algo para conseguir el dinero. Teme que no se solucione y que empeore. Cree que cuanto antes se atienda será mejor. Le preocupa que ni él ni su esposa tienen el tiempo para atender las necesidades de su hijo. No puede pasar más tiempo sin que lo vea un especialista. Puede ser que sean llamadas de atención pero si es algo más grave no se lo perdonaría.

Actividad 3: Actividad de cierre

Desarrollo: El cuento de las naranjas. Se contará a los asistentes el cuento de las naranjas.

Érase una vez dos personas que discutieron fuertemente por una naranja, los dos querían quedarse con ella por lo que fueron a los juzgados y ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo. El juez decidió que se partiera la naranja en dos. Sin embargo, ninguno de los dos se sentía satisfecho con la decisión. Al salir del juzgado alguien preguntó a cada uno para qué quería la naranja. Uno de ellos quería la ralladura de la cáscara para hacer un pastel y el otro quería el zumo.

Tras leer el cuento se hará una puesta en común sobre la moraleja.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes valoren positivamente la resolución eficaz de conflictos
 - Cerrar con una actividad positiva

- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:** cuento.

Actividad 4: Estrategias de regulación emocional (primera actividad de la penúltima sesión)

Desarrollo: Se pedirá a los participantes que digan que estrategias tienen ellos para regular sus emociones. Brevemente con una palabra. Posteriormente, se proyectará un power point en el que se expongan las mismas.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes conozcan diferentes estrategias de regulación emocional.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** power point.

Tema 3: FACILITACIÓN EMOCIONAL

Modulo I

Objetivo del MSCEIT:

-Comparar distintas emociones con diferentes sensaciones: luz, color, temperatura (SENSACIONES)

Justificación: la facilitación emocional se refiere a la acción de las emociones sobre la inteligencia, pues estas operan como señales que cambian en la persona y en el entorno. En las personas maduras, las emociones moldean y mejoran el pensamiento al focalizar la atención de la persona a los cambios importantes. Por ejemplo, un docente puede estar preocupado por el contenido de su clase mientras ve la tele, de la misma forma que un niño puede estar preocupado por sus deberes mientras también ve la tele. Sin embargo, es más probable que el maestro, con su pensamiento más desarrollado, complete sus tareas. Además, las emociones contribuyen al pensamiento generando emociones para que puedan ser comprendidas. Es decir, existe un proceso mental mediante el cual las emociones pueden ser creadas, manipuladas, evaluadas y experimentadas para comprenderlas antes de tomar una

decisión. De este modo, la facilitación emocional parece estar detrás de la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y sus relación con otras modalidades sensoriales usando un vocabulario que no es emocional y también de ser capaz de generar emociones para compararlas con otras sensaciones que se producen en otra modalidad sensorial..

Actividad 1: STOP

- **Desarrollo:** Cada participante tendrá una ficha como la del ejemplo, que deberá cumplimentar como en el juego de STOP, cuando se le dé una palabra de referencia deberá rellenar cada una de las casillas con la palabra que le sugiera. Una vez finalice cada ronda valoraremos si hay coincidencias y porqué.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes escriban las sensaciones que les producen diferentes palabras/emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos
- **Materiales:** ficha

Ficha actividad 1: STOP						
Emoción	Temperatura	color	Sabor	Forma	Textura	Tamaño
	Frio	gris	salado	redondo	Liso	pequeño

Actividad 2: Tabú

- **Desarrollo:** Se dará a un participante una cartulina con una emoción. Debe transmitirla usando adjetivos calificativos, escritos en tarjetas, pero nunca podrá mencionar la palabra o las emociones asociadas. Quién acierte será quien haga el siguiente intento.
 - Ejemplo: alegre.
 - Grande, saltarín, amarillo, cálido....
- **Objetivos:**
 - Que los participantes aprendan a transmitir estados emocionales sin utilizar contenido emocional.

- **Tiempo:** 20 minutos.

Cartulina Actividad 2: Tabú			
Azul	Rojo	Verde	Amarillo
Naranja	Morado	Negro	Blanco
Rosado	Gris		
Grande	Pequeño	Mediano	Liso
Rugoso	Alto	Bajo	Frío
Caliente	Cálido	Claro	Oscuro
Suave	Áspero	Duro	Blando
Firme	Inestable	Dulce	Amargo
Ácido	Salado	Afrutado	Húmedo
Seco	Afelpado	Esponjoso	Mullido

Módulo II

Objetivo del MSCEIT:

-Conocer cómo interactúan sus estados de ánimo y cómo ayudan a sus procesos de pensamiento y razonamiento (FACILITACIÓN)

Justificación: los estados emocionales permiten afrontar los problemas de diferentes formas. Por ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

Actividad 1: Películas: escena alegre, triste, miedo, sorpresa, asco.

- **Desarrollo:** Se presentarán diferentes escenas de película en la pantalla con el fin de generar una emoción en los participantes. Contaremos con un cronómetro que se pondrá a funcionar en el momento en que se termine la escena y los participantes comiencen a trabajar (deberán cumplimentar la ficha, uniendo con flechas las parejas). En el momento en que acaben deben anotar el tiempo que marca el cronómetro en su ficha.
- **Objetivo:** Analizar cómo afectan diferentes emociones a nuestro desempeño.
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Material:** video con emociones y fichas.

Ficha 1

Tiempo de finalización:



Ficha 2

Tiempo de finalización:



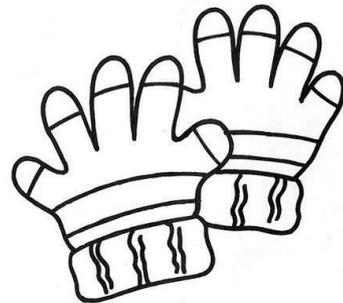
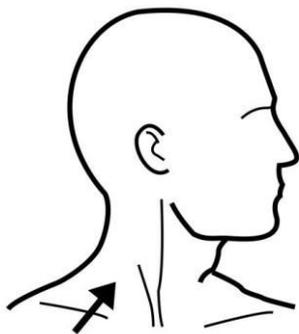
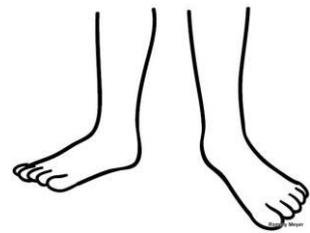
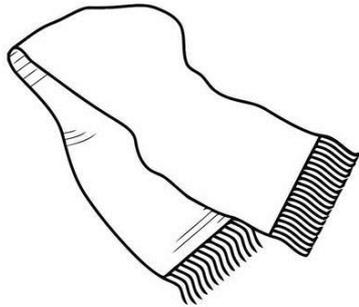
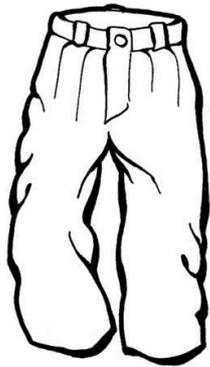
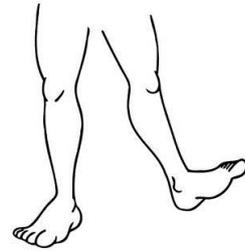
Ficha 3

Tiempo de finalización:



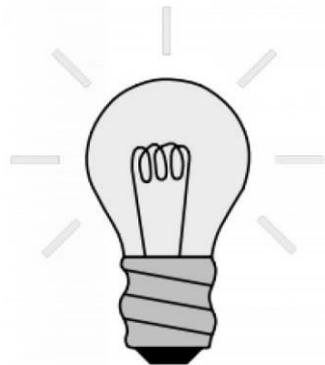
Ficha 4

Tiempo de finalización:



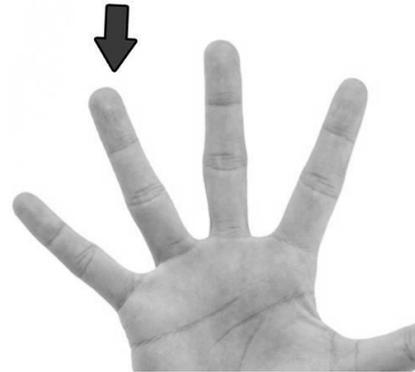
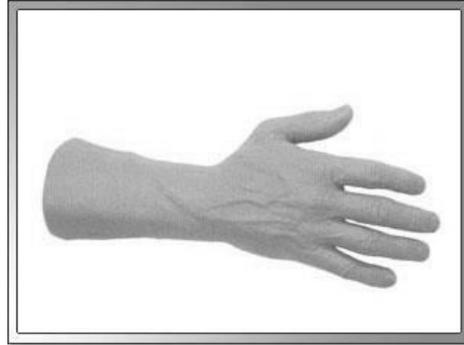
Ficha 5

Tiempo de finalización:



Ficha 6

Tiempo de finalización:



Actividad 2: Cuento de caperucita roja

- **Desarrollo:** Se leerá a los participantes el cuento de caperucita contado desde la visión del lobo.
- **Objetivo:**
 - Tomar conciencia de las distintas perspectivas ante una misma situación.
 - Cerrar la sesión con una actividad positiva.
- **Tiempo:** 10 minutos.

Actividad 2: Alerta

- **Desarrollo:** Se dividirá al grupo en dos equipos, cada componente tendrá una emoción o sentimiento. El conductor de la actividad, sujetando un pañuelo dirá: qué estado emocional sería útil sentir cuando... (y dirá una situación). La persona que crea que es la emoción suya deberá acudir y “robar” el pañuelo. Una vez conseguido deberá justificar su respuesta.
- **Objetivo:** elegir, adecuadamente, la emoción que es útil para cada situación-
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Material:** pañuelo, identificadores de emociones (envidia, miedo, alegría, tristeza; con las paletas de cuidarte) y situaciones.

Situaciones:

1. Claudia lleva un tiempo queriendo quedar embarazada. En el día de hoy, ha visitado al médico y le ha dicho que dentro de 8 meses será mamá.
2. Cristina se ha perdido de su grupo en un pueblo que tiene malas comunicaciones, no lleva dinero ni batería en su teléfono.
3. Emilio ha perdido sus entradas para el concierto de su cantante favorito.
4. Gabriela se ha enterado que su compañera de trabajo tiene un sueldo mejor que el de ella.
5. La mejor amiga de Silvia coquetea con el novio de ésta.
6. La prima de Alba no le ha devuelto un dinero que le prestó hace tiempo
7. Amanda se va a casar con su novio, con el que lleva 7 años.
8. Los resultados de las pruebas de Adán no están claros, el médico dice que hay que repetirlo.
9. Un familiar de Alberto que tenía 3 hijos y era muy joven, ha fallecido.

10. Lucía tiene una familia preciosa, le va muy bien en su trabajo, tiene el último modelo de coche y una casa espectacular.

Tema 6: RECAPITULANDO

Actividad 2: Jinkana

Desarrollo: Se plantearán diferentes ejercicios relacionados con las emociones. Todos deben participar. Ganará el equipo que más puntos consiga.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes consoliden el aprendizaje.
- **Tiempo:** 60 minutos.
- **Material:**
- - *Mímica: un participante representará una emoción y los demás deben adivinar de qué se trata.*

<i>Emociones para mímica</i>	
<i>Pesar</i>	<i>Amor</i>
<i>Asombro</i>	<i>Ternura</i>
<i>Admiración</i>	<i>Vergüenza</i>
<i>Éxtasis</i>	<i>Felicidad</i>
<i>Terror</i>	<i>Miedo</i>
<i>Asombro</i>	<i>Sorpresa</i>
<i>Aversión</i>	<i>Odio</i>
<i>Envidia</i>	<i>Furia</i>
<i>Celos</i>	<i>Frustración</i>

○ *Adivinanzas*

Adivinanzas
<p style="text-align: center;">Miedo</p> <p>Es una emoción caracterizada por una intensa sensación, habitualmente desagradable, provocada por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado.</p>
<p style="text-align: center;">Alegría</p> <p>Es un estado interior fresco y luminoso, generador de bienestar general, altos niveles de energía y una poderosa disposición.</p>
<p style="text-align: center;">Tristeza</p> <p>Estado afectivo provocado por un decaimiento de la moral. Es la expresión del dolor afectivo mediante el llanto, el rostro abatido, la falta de apetito,...</p>
<p style="text-align: center;">Enojo</p> <p>Es una emoción que se expresa con el resentimiento, furia o irritabilidad. Los efectos físicos incluyen aumento del ritmo cardíaco, presión sanguínea y niveles de adrenalina y noradrenalina.</p>
<p style="text-align: center;">Sorpresa</p> <p>Es un breve estado emocional, resultado de un evento inesperado.</p>
<p style="text-align: center;">Vergüenza</p> <p>Afrenta pública que constituye una ofensa personal que queda a la vista de los demás. Se manifiesta mediante rubor facial, confusión mental, vista caída, una postura descolocada y cabeza baja</p>
<p style="text-align: center;">Celos</p> <p>Respuesta emocional compleja y perturbadora, que surge cuando una persona percibe una amenaza hacia algo que considera como propio.</p>
<p style="text-align: center;">Amor</p> <p>Es un sentimiento relacionado con el afecto y el apego, resultante y productor de una serie de actitudes, emociones y experiencias.</p>
<p style="text-align: center;">Envidia</p> <p>Sentimiento o estado mental en el cual existe dolor o desdicha por no poseer uno mismo lo que tiene el otro, sea en bienes, cualidades superiores u otra clase de cosas</p>

- *Situaciones: Se dirá una palabra “emoción” y los participantes, por grupos, deberán decir una canción que la contenga.*

<i>Palabra</i>	<i>Ejemplo de canción</i>
<i>Amor</i>	<i>Amor, amor, amor... nació de ti</i>
<i>Ternura</i>	<i>Besos, ternura,...</i>
<i>Vergüenza</i>	
<i>Felicidad</i>	
<i>Miedo</i>	
<i>Sorpresa</i>	
<i>Odio</i>	
<i>Furia</i>	
<i>Frustración</i>	
<i>Celos</i>	<i>Celos, son puñales que se clavan...</i>
<i>Envidia</i>	

Tabú: Los participantes tendrán una emoción y deben describirla con palabras para que los demás lo adivinen. No debe decir ninguna palabra relacionada con ésta. Se utilizará Power point.

Actividad 3: Recapitulando

Desarrollo: Se presentará a los participantes un power point en el que se resumirá lo que se ha trabajado a lo largo del programa.

- **Objetivo:**
 - Resumir el trabajo que se ha hecho.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** Power Point.

Actividad 4: Evaluación de un curso

Desarrollo: Se entregará a los participantes el cuestionario de evaluación de un curso y deberán cumplimentarlo.

- **Objetivo:**
 - Conocer la opinión de los participantes acerca del curso.
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** Cuestionario de evaluación de un curso.

Actividad 5: Evaluación de la monitora

Desarrollo: Se entregará a los participantes el cuestionario de evaluación de la monitora y deberán cumplimentarlo.

- **Objetivo:**
 - Conocer la opinión de los participantes acerca de la monitora
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** Cuestionario de la monitora

Actividad 4: Actividad de cierre

Desarrollo: Como se van hoy

- **Objetivo:**
 - Cerrar la sesión con una actividad positiva.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:** No se precisan.

Actividad 1: Bar-On

Desarrollo: Se entregará a los participantes el cuestionario de Bar-On y deberán cumplimentarlo.

- **Objetivo:**
 - Evaluar la inteligencia emocional de los participantes
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Material:** Cuestionario de Bar-On

Actividad 2: EN RESUMEN

Desarrollo: Se preguntará a los participantes qué aprendieron, cómo lo aplicaron a su vida cotidiana y con quién. Posteriormente, se proyectará un video con fotos de los asistentes haciendo las actividades a lo largo del curso.

- **Objetivo:**
 - Cerrar el curso centrándonos en los aspectos positivos del mismo
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** vídeo.

Actividad 3: Entrega de constancias

Desarrollo: Se entregará a los asistentes una constancia de su asistencia, agradeciéndoles haber participado en el curso.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes tengan un reconocimiento por su asistencia
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** Constancias.

INTEMSO

Entrenamiento en
inteligencia emocional
Modelo de Bar-On

Objetivos

- Objetivo general: Mejorar la inteligencia emocional de los participantes
- Objetivos específicos:
 - Bloque 0: Nos conocemos
 - Bloque 1: Componente Intrapersonal
 - Bloque 2: Componente Interpersonal
 - Bloque 4: adaptabilidad.
 - Bloque 5: Componente de manejo de emociones
 - Bloque 6:Componente de estado de ánimo

BLOQUE 0: NOS CONOCEMOS

Actividad 1: Nos presentamos, cambio de etiquetas

- **Desarrollo:** Los participantes pondrán su nombre en una etiqueta y se lo colgarán del pecho, dirán sus nombres dispuestos en círculo y, seguidamente, intercambiarán su etiqueta con el compañero que está dos puestos a la izquierda. Se romperá el círculo y cada persona deberá encontrar a la persona dueña de su nombre. Quien al final tenga una etiqueta en la mano que no es la suya pierde (no se dará valor a perder).
- **Objetivos:**
 - Que los participantes se presenten.
- **Tiempo:** 15 minutos.

Actividad 2: Evaluamos

- **Desarrollo:** se aplicarán las pruebas que queden pendientes: Bar-On, TMMS-24, Satisfacción con la vida y Apoyo Social.
- **Objetivos:**
- **Tiempo:**

Actividad 2: Mi familia

- **Desarrollo:** Se dará a cada asistente un folio en el que pintará su mano y en cada uno de los dedos escribirá lo siguiente (sintetizando en una palabra):
 - Lo mejor de mi como padre.
 - Lo mejor de mi como persona.
 - Cómo es la relación con su hijo/a (el que viene a la clínica).
 - Cómo es la relación con la familia.
 - Qué puedo mejorar.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes comenten, brevemente, su situación familiar.
- **Tiempo:** 15 minutos.

Actividad de cierre: Papá te estoy mirando

- **Desarrollo:** se proyectará un video en el que se explica la importancia del “modelo” paterno.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes tomen conciencia de que su comportamiento es un modelo para sus hijos.
- **Tiempo:** 10 minutos.

BLOQUE 1: INTRAPERSONAL

Evalúa el sí mismo, el yo interior. Las personas que están en contacto con sus emociones y sentimientos se siente bien consigo mismo y se sienten positivos con lo que están haciendo. Estas personas pueden expresar sus sentimientos, son fuertes e independientes y experimentan confianza en la realización de sus ideas y creencias.

Módulo I: Comprensión emocional de sí mismo

Objetivo: Aumentar el conocimiento de las emociones y sentimientos propios.

Justificación: Habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de los mismos.

Actividad 1: jugamos a caras y gestos

Desarrollo: Cada participante tendrá una tarjeta y deberá representarla en gran grupo. Los demás, deberán adivinar de qué emoción se trata.

- **Objetivos:**
 - Que los participantes expresen emociones.
 - Que los participantes aprendan a diferenciar emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** tarjetas de cuidarte.

Actividad 2: Adivinanzas

- **Desarrollo:** Se leerán en voz alta las adivinanzas y los participantes tratarán de adivinar, por grupos de qué emoción se trata.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes comprendan los diferentes componentes de las emociones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** tarjetas de cuidarte..

Módulo II: Asertividad

Objetivo: trabajar la asertividad

Justificación:

La asertividad es la habilidad para expresar emociones, sentimientos y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás, defendiendo los propios derechos de forma no destructiva.

Actividad 1: Ratón, monstruo, equilibrado

- **Desarrollo:** se explicará brevemente en qué consisten estas tres “posturas” que coinciden con la persona, pasiva, agresiva o equilibrada.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes conozcan los tres tipos de respuesta.
- **Tiempo:** 10 minutos
- **Materiales:** power point.

Actividad 2: ¿Quién es quién?

- **Desarrollo:** Se presentarán diferentes situaciones y las personas tendrán que representar los diferentes roles: asertivo, pasivo, agresivo.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes aprendan a diferenciar estos tres comportamientos.

- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Materiales:** situaciones en power point.

Actividad de cierre: las escondidillas.

- **Desarrollo:** se leerá en voz alta el cuento de las emociones
- **Objetivos:**
 - Que los participantes tengan una actividad de cierre positiva relacionada con la temática de la sesión
- **Tiempo:** 10 minutos

Actividad 3: conversaciones difíciles

- **Desarrollo:** Se pedirán dos voluntarios y representarán una situación en la que tratarán de resolverlo. Los demás deben decir que papel tienen.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes identifiquen en otros los diferentes roles.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Materiales:** lápices y papeles.

Modulo III: Autoconcepto

Objetivo: trabajar el autoconcepto

Justificación: Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, las limitaciones y posibilidades.

Actividad 1: Mi retrato

- **Desarrollo:** Cada persona se apartará de los demás buscando un lugar para estar sola, en un folio en blanco se dibujará, representándose físicamente. Seguidamente, dibujará un cerebro, un corazón y unas manos (se facilitará pintando unas en la pizarra o proyectándolas) y deberán decir cómo son a ese nivel: afectivo, cognitivo y conativo.

- **Objetivos:**
 - Que los participantes plasmen en un papel cómo su autoconcepto.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Materiales:** folios y lápices.

Actividad 2: ¿Porqué es importante aceptarnos?

- **Desarrollo:** En grupo se hará una tormenta de ideas de porqué es importante aceptarse y respetarse.
- **Objetivos:**
 - Que los participantes se den cuenta de la importancia de la autoaceptación.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Materiales:** no se precisan.

Actividad 3: La carta a mi mismo

- **Desarrollo:** En primer lugar, se pedirá a cada persona que se escriba una carta, diciendo las cosas positivas que valoran de sí mismos (quiénes tengan dificultades para leer o escribir) pueden pensarla. Finalmente, quienes lo deseen la pueden compartir con los demás.
- **Objetivos:**
 - Mejorar la autoaceptación de los participantes.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Materiales:** no se precisan.

Módulo IV: Autorrealización

Objetivo: trabajar la autorrealización

Justificación: Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos. Las personas que la poseen conocen sus metas, a dónde se dirigen y por qué.

Actividad 1: Tengo, debo y quiero

- **Desarrollo:** Se dará a cada persona una tabla con tres columnas donde anotará las cosas que tiene, debe y quiere hacer. Posteriormente, comentaremos si hay cosas que pueden transformarse en quiero y analizar la opción de disfrutar con ellas.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes diferencien entre las cosas que quieren, tienen o deben hacer.
 - Que los participantes se planteen dedicar más tiempo a las cosas que les gustan.
- **Tiempo:** 25 minutos.
- **Material:** folios con tablas de tengo, quiero, debo.

Módulo V: Independencia

Objetivo: trabajar la independencia

Justificación: Habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en los pensamientos y acciones, siendo independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Actividad 1: Independencia entre todos

- **Desarrollo:** Se repartirá a cada uno de los asistentes un post-it en el que escribirán qué supone para ellos ser adulto. Seguidamente, se pegarán todos en una cartulina para, posteriormente, aclarar que un adulto debe ser independiente, tomar sus propias decisiones y hacerse responsable de sus actos.
- **Objetivo:** tomar conciencia de lo que supone ser adulto.
- **Tiempo:** 15 minutos.

- **Material:** post-it, cartulinas y bolígrafos.

Actividad 2: toma de decisiones.

- **Desarrollo:** se repetirá el proceso de los post-it pero escribiendo qué y a quién se debe tener en cuenta a la hora de tomar decisiones, cada persona pegará su post-it explicando, brevemente, porqué. Finalmente, se comentará que todos los presentes cumplen con la condición de adultos, por tanto, deben estar tranquilos si toman las decisiones sin hacer daño a nadie, siendo consecuentes con su pensamiento.
- **Objetivo:** mejorar la independencia emocional.
- **Tiempo:** 15 minutos.

BLOQUE 2: INTERPERSONAL

Comprende las habilidades y el desempeño interpersonal, quienes son competentes en este bloque son responsables, confiables y tienen buenas habilidades sociales.

Módulo I: EMPATÍA

Objetivo: trabajar la empatía

Justificación: Es la habilidad de percibir y comprender los sentimientos de los otros, siendo sensible a lo que los demás sienten, pudiendo comprenderlos.

Actividad 1: Espejos

- **Desarrollo:** Se pedirá a la mitad del grupo que salga del salón y que al entrar elijan una pareja con la que hablarán de cosas sin importancia. A los participantes que están dentro se les pedirá que asuman diferentes roles (postura, actitud, etc.). Se verá cómo afecta esto al desarrollo de la conversación. Seguidamente, se invertirán los papeles pero, en este caso, se les pedirá que establezcan buen rapport, que sean empáticos... Finalmente, se hará una puesta en común.
- **Objetivo:** que los participantes vivencien la importancia de ser empático.
- **Tiempo:** 25 minutos.
- **Material:** ficha con diferentes caras de emociones.

Módulo II: Relaciones Interpersonales

Objetivo: abordar las relaciones interpersonales

Justificación: Habilidad para construir y conservar relaciones satisfactorias, que son caracterizadas por una proximidad emocional e intimidad.

Actividad 1: Mapa relaciones

- **Desarrollo:** Se dará a cada participante un folio, deben situarse en el centro del papel con un punto, colocando su nombre. Seguidamente, colocarán puntos a su alrededor con el nombre de las personas de su entorno (en función de la intimidad de la relación

los colocarán más o menos lejos). Posteriormente, trazarán líneas discontinuas de color rojo para aquellas relaciones que se están perdiendo y líneas continuas verdes para aquellas que están consolidadas. Con puntos, marcarán una línea azul hacia las personas con las que nos gustaría entablar una relación más cercana.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes plasmen en el papel su red social.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** folios y colores.

Actividad 2: ¿Qué puedo hacer?

- **Desarrollo:** Cada participante escribirá en las diferentes líneas, con una palabra, qué puede hacer para mantener o mejorar la relación.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes piensen qué cosas deben hacer para incrementar su red.
 - Que los participantes verbalicen que pueden hacer para mejorar sus relaciones.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** Folios y lápices.

Módulo III: Responsabilidad social

Objetivo: trabajar la responsabilidad social

Justificación: Habilidad para demostrarse a sí mismo que es un miembro constructivo del grupo social, capaz de cooperar y contribuir.

Actividad 1: construyendo

- **Desarrollo:** Se repartirá a cada participante un folio en las que aparecen diferentes recuadros con imágenes: el colegio, el trabajo, los amigos, la familia, actividades de los hijos. Se les pedirá, a cada uno, que diga una forma en la que colabora con esos “grupos”. Se tomará nota en la pizarra y se les pedirá que valoren si se sienten satisfechos con su valor, apuntando en su hoja el valor que dan a su colaboración (del

1 al 10). Finalmente, se comentará la importancia de su labor y que cada granito de arena cuenta.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes tomen consciencia de su responsabilidad social.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Material:** Folio con imágenes, bolígrafo para pizarra.

BLOQUE 3: ADAPTABILIDAD

Hace posible la apreciación del éxito de las personas ante las exigencias del entorno, evaluando y afrontando de forma efectiva las situaciones problemáticas. Las puntuaciones altas son propias de personas flexibles, realistas y capaces de encontrar las soluciones adecuadas para los dificultades diarias.

Módulo I: Solución de problemas

Objetivo: trabajar la solución de problemas

Justificación: habilidad para identificar y definir los problemas y para generar e implementar soluciones efectivas.

Actividad 1: Problema y solución

- **Desarrollo:** Se facilitará a los asistentes una situación problema. Ellos deberán identificar, en primer lugar, el/los problema/as. Generar diferentes soluciones y elegir la más óptima de acuerdo a diferentes criterios que ellos propongan (votación/consenso, ventajas e inconvenientes de las soluciones posibles,...)
- **Objetivo:**
 - Que los participantes definan cuál es el problema en una situación planteada.
 - Que los participantes aprendan a elegir la situación más óptima.
- **Tiempo:** 45 minutos.
- **Material:** power point, folios y lápices.

Situación problema

1.- Paola ha discutido con su jefe, éste le pide que venga a trabajar el día que se casa su hermana. Ella le había dicho que iría cualquier sábado menos el día de la boda. No piensa regresar al trabajo. Paola comentó con la persona que le buscó el empleo, Francisco, que piensa renunciar. Francisco le ha dicho a Paola que se siente decepcionado porque dio la cara por ella, agradece que se lo comente pero está enojado.

Problema	Posibles soluciones

¿Cómo elegir la solución óptima? → Lluvia de ideas, llevarlo a la práctica.

Actividad 2: Repetimos la operación con un problema personal

- **Desarrollo:** Se pedirá a los participantes que repitan ejercicio anterior con un problema personal.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes aprendan a definir sus problemas personales.
 - Que los participantes se planteen diferentes soluciones a sus problemas personales.
- **Tiempo:** 20 minutos. Si los asistentes no concluyeran la actividad, se la llevarían de “tarea” para que reflexionen.
- **Material:** Ficha.

Situación problema

Problema	Posibles soluciones

	Ventajas	Inconvenientes
Solución 1		
Solución 2		
Solución 3		
Solución 4		

Módulo II: Prueba de realidad

Objetivo: trabajar prueba de realidad

Justificación: Habilidad que permite analizar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo). Las personas con altas puntuaciones en prueba de realidad son realistas, “con los pies en la tierra”. Suelen examinar activamente, evitando adoptar una actitud pasiva o ingenua.

Actividad 1: Sensaciones

- **Desarrollo:** Todos los participantes introducirán su mano en una caja donde habrá diferentes objetos. Se les pedirá que digan qué sienten que son esos objetos. Posteriormente, deberán decir qué objetos son los que realmente hay. Finalmente, se sacarán los objetos y se valorará qué ocurre cuando una persona no es objetivos.

- **Objetivo:**
 - Que los participantes tomen conciencia de la diferencia entre lo que se experimenta y lo que realmente existe.
- **Tiempo:** 20 minutos.
- **Material:** caja con diferentes objetos.

Módulo III: Flexibilidad

Objetivo: trabajar la flexibilidad.

Justificación: Habilidad para ajustar adecuadamente los pensamientos, emociones y conductas a diferentes situaciones y condiciones.

Actividad 1: Nos ponemos en situación.

- **Desarrollo:** En primer lugar, se pedirá a los participantes que se tomen un minuto para pensar cómo se sienten en el día de hoy y que lo digan. Seguidamente, se les propondrá que escriban en un post-it y, posteriormente, comenten qué tendrían que cambiar en su estado actual si: 1) Falleciera un conocido y tuviera que ir a un duelo; 2) Si alguien que aprecio me vinieran a buscar para ir a cenar.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes vivencien el cambio de actitudes, emociones, pensamientos, etc. en diferentes situaciones.
- **Tiempo:** 25 minutos.
- **Material:** esquema.



BLOQUE 4: MANEJO DEL ESTRÉS

Son capaces de resistir al estrés sin “desmoronarse” o perder el control, por lo general son calmados, rara vez impulsivos y trabajan bien bajo presión, los que obtienen un puntaje alto pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que encierran cierto peligro.

Módulo I: Tolerancia al estrés

Habilidad para enfrentarse de forma positiva y activa al estrés, siendo capaz de soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”.

Objetivo: trabajar la tolerancia al estrés

Actividad 1: Tangram incompleto

- **Desarrollo:** Se facilitará a los participantes un tangram incompleto y tendrán que formar un cuadrado en 5 minutos. Posteriormente, deberán expresar como se han sentido y que estrategias usaron.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes analicen las estrategias que usan ante una actividad que no pueden resolver en un tiempo determinado.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:** tangram incompleto.

Actividad 2: Estrategias de regulación emocional

- **Desarrollo:** Se preguntará a los participantes qué estrategias de regulación emocional conocen. Seguidamente, se resumirán estas en una presentación de power point.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes conozcan diferentes estrategias de regulación de estrés.
- **Tiempo:** 10 minutos.
- **Material:** Power point.

Módulo II: Control de impulsos

Habilidad para frenar impulsos y controlar las emociones.

Objetivo: Trabajar el control de impulsos

Actividad 1: Carreteras respiración

- **Desarrollo:** Se dará a los participantes una funda plástica que contiene la imagen de carretera estrecha (de papel). Los participantes deberán conducir una gota de agua por esa carretera, ayudándose de una cañita.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes regulen su respiración.
- **Tiempo:** 15 minutos
- **Material:** carreteras pintadas en papel, funda, cañitas, agua.

Actividad 2: La respiración natural completa

- **Desarrollo:** Se presentará a los participantes un power point con los pasos que deben seguir para realizar una respiración natural completa y las ventajas de la misma. Finalmente, pondrán en práctica lo aprendido.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes conozcan la respiración natural completa.
- **Tiempo:** 30 minutos.
- **Material:** Power point.

Actividad 3: Cuando no controlo mis impulsos

- **Desarrollo:** Cada participante tendrá una hoja donde escribirá la inicial o hará un dibujo de la persona que más daño le ha hecho en la vida. Posteriormente, les pediremos que hagan con esa hoja lo que les gustaría hacer con la persona (romperlo, arrugarlo, tacharlo, etc.). Finalmente, se les pedirá que traten de recomponer la hoja. Finalmente, se les hará reflexionar sobre las consecuencias de actuar impulsivamente.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes tomen conciencia de las consecuencias negativas de actuar impulsivamente.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** folios, lápices.

Actividad 4: Relajación muscular

- **Desarrollo:** Con ayuda de un power point se explicarán los movimientos de la relajación muscular. Seguidamente, se pondrá en práctica, con música instrumental de fondo.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes aprendan la técnica de la relajación muscular.
- **Tiempo:** 40 minutos.
- **Material:** Power point y música.

Actividad 5: Actividad de cierre: qué tal hasta aquí.

- **Desarrollo:** Se preguntará a los asistentes qué aprendieron hasta esta sesión.
- **Objetivo:**
 - Cerrar la sesión con algo positivo
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** no se precisan.

BLOQUE 5: ESTADO DE ÁNIMO GENERAL

Comprende la capacidad de la persona para disfrutar y el sentirse contenta en general. Las puntuaciones altas son propias de personas alegres, positivas y optimistas. Es un elemento fundamental para la interacción con los demás, que influye en la habilidad para solucionar los problemas y ser tolerante al estrés.

Módulo I: Felicidad

Habilidad para sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos.

Objetivo: trabajar el componente felicidad

Actividad 1: Momento feliz

- **Desarrollo:** Se presentará a los participantes una ficha relacionada con la felicidad que deberán cumplimentar. Posteriormente, comentaremos qué tienen en común esos momentos felices.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes tomen conciencia de los componentes de un momento feliz.
- **Tiempo:** 45 minutos.
- **Material:** ficha.

Ficha: actividad momento feliz	
Nombre	Edad
Género	
En éste momento qué crees que te haría más feliz	
Para ti, ¿qué es la felicidad?	
Cuéntanos, con detalle, un momento de tu infancia en el que te hayas sentido feliz	
¿Qué hizo a ese momento especial?	
¿Qué aportaste tú para que se diera ese momento?	
¿Qué emociones experimentaste?	

Actividad 2: ¿Qué cosas me hacen feliz?

- **Desarrollo:** En un ficha, los participantes van a hacer una lista de aquellas cosas que les hacen felices. Seguidamente, se hará una puesta en común.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes expresen las cosas que les hacen felices.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** ficha

¿Qué me hace feliz?	

Módulo II: Optimismo

Habilidad para ver la parte positiva de la vida y mantener una actitud positiva frente a la adversidad.

Objetivo: trabajar el optimismo

Actividad 1: Vamos a darle la vuelta

- **Desarrollo:** Se dará a los participantes una tarjeta con una situación negativa, ellos deberán decir qué se puede sacar en positivo de todo eso. Es decir, deben reformular la situación en términos positivos.
- **Objetivo:**
 - Que los participantes aprendan a ver el lado positivo de situaciones negativas.
- **Tiempo:** 15 minutos.
- **Material:** tarjetas.

Tarjetas actividad vamos a darle la vuelta			
			
			
			
			

Actividad 4: Evaluación de un curso

- **Desarrollo:** Se entregará a los participantes el cuestionario de evaluación de un curso y deberán cumplimentarlo.
- **Objetivo:**
 - Conocer la opinión de los participantes acerca del curso.
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** Cuestionario de evaluación de un curso.

Actividad 5: Evaluación de la monitora

- **Desarrollo:** Se entregará a los participantes el cuestionario de evaluación de la monitora y deberán cumplimentarlo.
- **Objetivo:**

- Conocer la opinión de los participantes acerca de la monitora
- **Tiempo:** 5 minutos.
- **Material:** Cuestionario de la monitora.