

La Fundación Marcelino Botín, creada en 1964, con sede en Santander y sometida al protectorado del Ministerio de Cultura, es una institución con finalidades educativas, científicas, culturales y asistenciales.

Desarrolla programas propios en:

- Educación
- Ciencia
- Desarrollo Rural
- Observatorio de Análisis de Tendencias
- Artes Plásticas
- Música
- Centro de Información, Documentación y Biblioteca

Y colaboraciones con:

- Universidades
- Desarrollo Social
- Otras Instituciones

A través de su programa educativo, la Fundación contribuye al bienestar y progreso de nuestra sociedad mediante la inversión de sus recursos en la educación de los más jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios. Con este objetivo desarrolla en Cantabria **Educación Responsable**, una experiencia educativa que, en colaboración con las familias, escuelas y la comunidad, apoya y facilita el crecimiento saludable de niños y jóvenes teniendo en cuenta su dimensión física, emocional, intelectual y social.

Desde 2004 trabaja en la creación de un modelo educativo innovador y ambicioso que cuenta con unas características, estrategias y contenidos propios. El objetivo final es que una vez aplicado y evaluado en Cantabria pueda ser adaptado y utilizado en otras comunidades educativas.

AVANCES EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
I CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

AVANCES EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

AVANCES EN EL ESTUDIO DE LA **INTELIGENCIA EMOCIONAL**

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Coordinadores

Pablo Fernández-Berrocal

Natalio Extremera

Raquel Palomera

Desireé Ruiz-Aranda

José M. Salguero

Rosario Cabello



Fundación
Marcelino Botín

<http://educacion.fundacionmbotin.org>

Créditos

Coordinación

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

Edición

Fundación Marcelino Botín
Pedrueca 1, 39003 Santander
Tel. +34 942 226 072 / Fax +34 942 226 045
www.fundacionmbotin.org

Diseño

Tres DG / F. Riancho

Impresión

Gráficas Calima

ISBN

84-96655-51-2

Depósito Legal

xxxxxxxxxx

© Fundación Marcelino Botín 2009

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

Índice

- 11 Prólogo**
- 13 1 | Teoría, fundamentos y evaluación**
- 15 Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española
- 21 Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral
- 27 Interrelación entre: Inteligencia Emocional, Psicología Humanista, y Psicología Positiva
- 33 Organisational Research Findings from the Emotional Intelligence Questionnaire Refuting Three Common Myths
- 39 Una Validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale
- 45 El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales
- 51 La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado
- 57 Trait Emotional Intelligence
- 65 El estilo rumiativo: Causas, consecuencias e instrumentos de evaluación en castellano
- 73 Si Piensas Constructivamente No Necesitas Inteligencia Emocional: Análisis crítico de la adaptación española del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)
- 79 TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva
- 85 Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave?
- 91 Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas
- 97 Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos
- 101 Vínculo de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M.M. Casullo
- 107 The Use of Music in the Development of Emotional Intelligence

- 111 A review of the relationship between emotional intelligence and dynamic personality variables
- 117 Preliminary results of the Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA)
- 123 Relación de Inteligencia Emocional con tabaco y otras sustancias adictivas.
- 129 Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12
- 135 Emotional Intelligence and Alexithymia: Structural Properties and Correlates of the TMMS-24
- 147 Proceso de validación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional

153 2 | Aspectos aplicados

- 155 "Contar historias", ¿nueva herramienta en el desarrollo de las personas y de la inteligencia emocional en las organizaciones?"
- 161 Inteligencia emocional, Alexitimia y Ansiedad ante la Muerte en enfermeras españolas
- 167 Cultura Organizacional e Inteligencia Emocional
- 173 Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria
- 179 Equipos de trabajo, competencia emocional y sistema de género. Una aproximación teórica
- 185 El papel de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la autoeficacia general y competencia percibida
- 191 Efecto modulador del optimismo en los sesgos de memoria producidos por emociones inducidas
- 197 Docencia: Trabajo en equipo y emoción
- 205 La línea de la vida: integración y comunicación emocional en la relación terapéutica
- 211 Dolor postoperatorio e inteligencia emocional percibida
- 217 La relación de la Atención Emocional y el Índice de Masa Corporal en directivos españoles
- 223 Optimismo-pesimismo disposicional y autovaloración de salud: relación con la fragilidad en mayores
- 229 Estados de ánimo previo y recuperación afectiva ante una situación de estrés de examen académico: el papel de la regulación emocional

- 237 Inteligencia emocional y manejo de pasajeros conflictivos en tripulantes de cabina de pasajeros
- 243 Estudio de la influencia de factores y competencias emocionales en el rendimiento profesional de equipos de ventas
- 251 Felicidad, afecto positivo, afecto negativo y autoestima: Un estudio comparativo en estudiantes de Málaga y de Róterdam
- 257 Inteligencia y Arquitectura Emocional: Resultados de la Moldemoterapia
- 265 Moldes Mentales de la Ansiedad: una Perspectiva de Inteligencia Emocional
- 271 Los moldes mentales de la esquizofrenia
- 277 Un programa de Inteligencia Emocional en la Educación de las Personas Adultas
- 285 Los Moldes Mentales reflejados en la Simbolización Familiar
- 291 ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional favorecen la predisposición al cambio? Moldes Mentales y Cambio Personal
- 297 Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamientos y felicidad
- 303 La IEP y su relación con la presencia de síntomas clínicos en pacientes con psicopatología
- 309 Control de la violencia en jóvenes con trabajos corporales. Un modelo de intervención
- 315 Inteligencia emocional y percepción endogrupal/exogrupal en función de las estrategias de aculturación de una muestra de estudiantes de la provincia de Cádiz
- 321 The emotional intelligence coaching of school administrators: a cross-case analysis
- 333 Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24
- 339 Inteligencia emocional, ansiedad y control atencional
- 345 Diferencias de género en frecuencia de emociones positivas y negativas, alexitimia y estrategias de afrontamiento
- 351 Relación entre la experiencia y la regulación emocional, la insatisfacción corporal y los trastornos alimentarios
- 357 Inteligencia emocional autoinformada y sesgos atencionales en personas con alta versus baja ansiedad rasgo medida mediante una tarea de costes y beneficios

- 365 Inteligencia emocional, conocimiento y creatividad: experiencias reales en organizaciones del País Vasco
- 369 Inteligencia emocional y el consumo de cocaína en adolescentes
- 375 Relaciones entre la inteligencia emocional autoinformada por los miembros de la familia
- 381 ¿Importa la inteligencia emocional de los líderes en el contagio emocional grupal?
- 385 Inteligencia emocional y depresión en el anciano

391 3 | Estudios educativos

- 393 Valoración de los maestros de dimensiones emocionales en niños adoptados
- 401 Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos
- 407 Apuntes para una historia de la educación emocional
- 415 Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid
- 421 ¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo
- 427 Inteligencia emocional e implicaciones en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención
- 433 Promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas en escolares con TDAH desde el ámbito de la psicología aplicada
- 437 La inteligencia emocional en el desarrollo de la educación intercultural: la perspectiva del profesorado
- 443 ¿Son la inteligencia emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo una cuestión de género?
- 451 Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización
- 457 El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional
- 463 Competencias emocionales del profesor universitario
- 469 Gifted and non gifted students: do they differ in their socio-emotional competences
- 475 Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico

- 483 Las habilidades emocionales en el contexto escolar
- 491 Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes
- 497 Investigar para diseñar un programa de educación emocional para personas mayores
- 503 Estudio de la inteligencia emocional en penados por violencia de género

509 4 | Experiencias educativas

- 511 La difícil tarea de evaluar emociones y afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego
- 517 La gestión emocional en la formación inicial de los maestros
- 521 What do you fear about middle school? Exploring emotions with a t-lab analysis
- 525 El cuaderno de bitácora y la Inteligencia Emocional
- 531 Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención
- 537 La modificación de la conducta a partir de las bases emocionales orales (prosodia) de la comunicación. Diseño de una experiencia para el aumento de la capacidad de repercusión de los mensajes orales en Prevención de Riesgos Laborales (PRL)
- 543 Una lección emocional
- 547 Dramatización y educación emocional
- 551 Inteligencia emocional: intervención reeducativa en violencia de género
- 557 Educar para la resiliencia: un espacio para su construcción
- 563 Proyecto "Eudaimon": un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios
- 569 ¡Emociónate con tu familia! Programa de educación emocional que desarrolla y mejora las competencias emocionales de los miembros de la familia.
- 575 Autoestima, cognición y emoción: el modelo humanista-estratégico
- 581 Un recurso innovador de apoyo a la inteligencia emocional en el tratamiento de alumnos con problemas de conducta: El Aula Psicoeducativa de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía

Prólogo

El I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional fue en la ciudad de Málaga del 19 al 21 de septiembre de 2007 y reunió a más de 350 prestigiosos científicos que desde diferentes disciplinas y enfoques de investigación, contribuyeron a analizar importantes aspectos teóricos, empíricos y aplicados de la Inteligencia Emocional. Como fruto de ese congreso se generó un libro de resúmenes que sintetizaba las contribuciones de cada uno de los participantes y que fue distribuido en el propio congreso.

En enero de 2009 surgió la posibilidad tanto organizativa como económica de editar un libro sobre los últimos avances en la investigación sobre la Inteligencia Emocional. Para ello, decidimos contactar en primer lugar con los participantes en el congreso del 2007, así como con otros investigadores relevantes en el tema y solicitarles una aportación sobre sus investigaciones actuales en el campo. Para garantizar la calidad científica del libro todos los originales recibidos fueron sometidos a una revisión por pares lo cual ha significado un trabajo intenso de lectura, sugerencia de modificaciones, correcciones por parte de los autores, relectura y, en algunos casos, de rechazo de originales. Un proceso que aunque en algunas circunstancias es ingrato, supone un valor añadido para cualquier publicación científica.

En el libro aparecen capítulos tanto en castellano como en inglés. No obstante, todos los capítulos en castellano van precedidos de un resumen en castellano y un abstract en inglés.

El libro ha sido estructurado en 4 apartados:

1. Teoría, fundamentos y evaluación
2. Aspectos aplicados
3. Estudios educativos
4. Experiencias educativas

Dentro de cada apartado los artículos han sido ordenados por orden alfabético del apellido del primer autor.

La apasionante tarea intelectual de editar un volumen como éste sobre la investigación en Inteligencia Emocional requiere del entusiasmo, el trabajo y la tenacidad de muchas personas. Por ello, es justo agradecerles a todas ellas su contribución y participación en este proyecto. En especial, a la labor de los revisores y a la paciencia de los revisados.

A Ana Rodríguez y a Rosa Muñoz, por su apoyo en la sombra en esas tareas cotidianas sin las que no funciona nada.

A la Fundación Marcelino Botín, por su inestimable labor de apoyo a la difusión de la educación emocional y social en España.

Málaga a 30 de Julio de 2009

LOS COORDINADORES

1 | TEORÍA, FUNDAMENTOS Y EVALUACIÓN

Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española

Rosario Cabello González
Desiree Ruiz-Aranda
J. M. Salguero
Ruth Castillo Gualda
Universidad de Málaga

Resumen

El cuestionario de regulación emocional (ERQ; *Emotion Regulation Questionnaire*) diseñado por Gross y John en 2003 ha sido analizado y validado en una muestra de 720 participantes españoles. El análisis psicométrico de la escala ha proporcionado datos a favor de una estructura factorial formada por dos dimensiones y de su fiabilidad. Asimismo, los índices de validez convergente y discriminante del instrumento resultaron aceptables. En primer lugar, el ERQ muestra asociación considerable con la escala de afrontamiento emocional de Stanton (EAC) y con la de inteligencia emocional percibida (TMMS-24), datos que apoyan su validez convergente. En segundo lugar, las correlaciones moderadas o bajas del ERQ con los Cinco Grandes rasgos de la personalidad descartan la posibilidad de un solapamiento entre ellas.

Abstract

In the present study, the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), designed by Gross and John in 2003, was analysed and validated in a sample of 720 Spanish participants. The psychometric analysis of the scale yielded data in favour of a two-dimensional factorial structure and its reliability. Likewise, the convergent and discriminant validity indexes of the instrument proved to be acceptable. In the first place, the ERQ shows a substantial association with Stanton's Emotional Approach Coping Scale and with the perceived emotional intelligence scale (TMMS-24) and the data supported its convergent validity. Secondly, the moderate or low correlations of the ERQ with the "Big Five" personality traits rule out the possibility of an overlapping between them.

Introducción

La investigación sobre regulación emocional se ha desarrollado ampliamente en los últimos años, de

la mano de investigadores en emociones en general y en inteligencia emocional en particular. Son numerosos los trabajos que indagan en las respuestas de los sujetos ante situaciones emocionales, con el objetivo de estudiar las conductas que provocan un cambio emocional en el sujeto, de acuerdo a una meta previamente planteada por el mismo (Gross, 1999; Rusting y Nolen-Hoeksema, 1998; Stanton, Kirk, Cameron y Danoff-Burg, 2000; Thompson, 1994).

Las habilidades de regulación emocional han mostrado sus efectos positivos para la mejora de diferentes dominios de funcionamiento personal, social y laboral de las personas. En concreto, se ha confirmado que altas destrezas de regulación están vinculadas a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar subjetivo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gross, Richards y John, 2006; John y Gross, 2004; Lieble y Snell, 2004; Salovey, 2001).

Uno de los acercamientos teóricos más desarrollado en los últimos años ha sido el dirigido por Gross y su grupo de investigación. Desde hace años están investigando la regulación de emociones entendida como herramienta de manejo afectivo que promueve la menor o mayor amortización de recursos socio-emocionales y cognitivos. (Srivastava, Tamir, McGonigal, John y Gross, 2009; John, y Gross, 2007).

Desde su modelo procesual basado en el análisis del proceso de generación de la emoción han generado una corriente de investigación de la regulación de emociones centrado en dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión de las emociones. Ambos estilos de procesamiento de la información afectiva son contrapuestos en el sentido que surgen en momentos diferentes dentro del proceso de generación de la emoción. La reevaluación cognitiva hace referencia a un cambio cognitivo que modifique el impacto emocional y hace su trabajo antes de que surja la reacción emocional, sin embargo la supresión, o inhibición de la expresión de emociones, lo hace una vez se ha generado la emoción. Estas dos estrategias de regulación afectiva, tomadas como representantes del modelo teórico de regulación emocional de Gross, son las dos dimensiones o subescalas del instrumento desarrollado por Gross y John en 2003 y sobre el que se han elaborado numerosos trabajos sobre la regulación del afecto (Butler, Lee, y Gross,

2007; Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Extremera, 2006; Gross y John, 2003; Larsen y Prizmic, 2004; Richards y Gross, 2000). Es por ello que este trabajo se centra en el análisis del funcionamiento de la escala de Gross ERQ en una muestra española, analizando su estructura factorial, consistencia interna y su validez convergente y divergente en relación a constructos tradicionalmente relacionados en la literatura como la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), el afrontamiento emocional y los rasgos de personalidad.

Método

Participantes y procedimiento

En este estudio la muestra está compuesta por 720 participantes (42% hombres y 58% mujeres). La media de edad de la muestra fue de 42,4 años con edades que comprenden desde los 18 hasta los 70 años de edad ($SD = 13,62$). La muestra total está compuesta por estudiantes de la Universidad de Málaga y por familiares y amigos de los mismos estudiantes, representando cada grupo aproximadamente el 50% de la muestra. La pasación de las pruebas se llevó a cabo a través de la web del campus virtual de la UMA, preservando su anonimato.

La prueba central del estudio, el ERQ, fue traducida al castellano por nuestro grupo de investigación. Posteriormente, se pidió a un traductor que realizara la traducción inversa.

Para los análisis sobre la fiabilidad del ERQ, al igual que para las puntuaciones totales, se eliminaron a aquellos sujetos que dejaban en blanco más del 20% de los ítems del cuestionario. En caso de estar en blanco menos del 20% completábamos con el valor más frecuente o moda de la muestra de dichos ítems.

Instrumentos

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; *Emotional Regulation Questionnaire*; Gross y John, 2003) consta de 10 ítems que evalúan regulación emocional. Los participantes deben puntuar en una escala Likert de 1 a 7, en la que 1 se corresponde con la afirmación “Totalmente en desacuerdo” y 7 se corresponde con “Totalmente de acuerdo”. La escala está compuesta por dos factores: supresión emocional y reevaluación cognitiva. La supresión de las emociones hace referencia a la forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales (i.e.

“Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas”); y la reevaluación cognitiva se refiere a una forma de cambio cognitivo que implica la construcción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional (i.e. “Cuando quiero sentir más emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación”).

Además de la escala ERQ, se administraron otras medidas de autoinforme. En primer lugar, los participantes completaron la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida. A las personas se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde Muy de acuerdo (1) Muy en desacuerdo (5). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención, Claridad y Reparación. Fernández-Berrocal, et al., (2004) han encontrado una consistencia interna de .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para reparación, mejorando las propiedades de la versión extensa.

En segundo lugar, completaron la Escala de Afrontamiento Emocional (EAC; *Emotional Approach Coping*; Stanton, Kirk, Cameron y Danoff-Burg, 2000). Esta escala está integrada por 8 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos, que varía desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. La escala está compuesta por dos factores: procesamiento emocional y expresión emocional y ha demostrado tener una alta consistencia interna (alfas = .72 a .94) y una fiabilidad test-retest 4 semanas después ($r = .72 - .78$).

Finalmente, los participantes completaron el *Big Five Inventory-44* (BFI-44; Benet-Martinez y John, 1998). El BFI-44 es un cuestionario de autoinforme de 44 ítems, diseñado para evaluar los cinco grandes factores de personalidad: Extraversión, Agradabilidad, Conciencia-Organizado-Escrupuloso, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia. La escala BFI-44 ha mostrado tener la estructura factorial de la versión original y una buena consistencia interna y fiabilidad test-retest, así como una adecuada validez convergente y discriminante. En este estudio usamos la versión en castellano del BFI-44, que tiene propiedades

Tabla 1. Análisis factorial con rotación Varimax para los 10 ítems de la escala de regulación emocional (ERQ) y correlación entre las subescalas

Reevaluación cognitiva	
1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando	.66
2. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando	.69
3. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma	.58
4. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	.74
5. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro	.75
6. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	.76
Supresión	
1. Guardo mis emociones para mí mismo	.73
2. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas	.73
3. Controlo mis emociones no expresándolas	.83
4. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas	.68

Correlación entre las subescalas .08

psicométricas similares a la versión inglesa (Benet-Martínez y John, 1998).

Resultados*Estructura factorial del ERQ*

Para analizar la estructura factorial de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales. El método de rotación que se utilizó fue rotación Varimax. Los resultados del análisis factorial exploratorio se muestran en la Tabla 1. Al igual que ocurre con la escala original, los ítems se ordenan en dos factores que explicaron el 52% de la varianza y que se corresponden a los factores del cuestionario original (Gross y John, 2003). La tabla 1 muestra las saturaciones de los ítems en cada factor, reevaluación cognitiva y supresión y el nivel de correlación entre las subescalas del cuestionario.

Fiabilidad del ERQ-Consistencia Interna

Para estudiar la fiabilidad del ERQ se realizó un análisis de la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Como podemos observar, las dos subescalas del cuestionario muestran una buena fiabilidad, con unos índices alfa de 0,79 para reevaluación cognitiva y de 0,73 para supresión de emociones.

Validez convergente

Además del ERQ, los participantes completaron otras escalas con el objetivo de conocer su tipo de afrontamiento ante situaciones emocionales (EAC) y sus puntuaciones en inteligencia emocional percibida (TMMS-24).

Llevamos a cabo análisis de correlación entre las diferentes subescalas de los tres instrumentos. Como podemos observar los resultados que se muestran en la Tabla 2 indican que existen relaciones significativas entre las subescalas del ERQ y las del EAC y TMMS-24. Concretamente, los coeficientes de correlación entre la reevaluación cognitiva y cada una de las otras subescalas son altos, positivos y significativos. Sin embargo, el factor supresión de emociones muestra correlaciones significativas y negativas con todas las subescalas estudiadas, exceptuando la subescala reparación emocional del TMMS.

Validez discriminante

Con el objetivo de analizar la validez discriminante del ERQ, los participantes completaron también la versión en castellano del cuestionario de personalidad *Big Five-44* (BFI-44). Como muestra la tabla 2, las correlaciones entre el ERQ y los cinco gran-

Tabla 2. Análisis de correlación de Pearson entre las subescalas del ERQ y las del EAC y de la TMMS-24.

	Reevaluación cognitiva	Supresión de emociones
Procesamiento emocional (EAC)	,327**	-,202**
Expresión de emociones (EAC)	,213**	-,434**
Atención emocional (TMMS)	,078*	-,142**
Claridad emocional (TMMS)	,206**	-,126**
Reparación emocional (TMMS)	,513**	-,018
Extraversión (BFI)	,175**	-,385**
Neuroticismo (BFI)	-,221**	-,078**
Agradabilidad (BFI)	,211**	-,145**
Conciencia (BFI)	,114**	,035
Apertura (BFI)	,264**	-,111***

* $p < .05$ ** $p < .001$

des de la personalidad son moderadas y van en la dirección esperada. En primer lugar, la subescala reevaluación cognitiva muestra correlaciones positivas y significativas con todas las dimensiones de personalidad a excepción de neuroticismo, con la que muestra relaciones significativas pero negativas. En segundo lugar, la supresión de emociones funciona a la inversa, muestra relaciones significativas y negativas con todas las dimensiones de personalidad menos con conciencia. Los niveles de correlación moderados entre ambas escalas nos indican que existe asociación entre ellas pero no lo suficiente como para interpretar un solapamiento entre las subescalas de los instrumentos.

Discusión

La estructura teórica desarrollada por Gross y sus colaboradores sobre regulación de las emociones ha sido apoyada posteriormente por estudios empíricos que analizan las diferencias entre las estrategias de regulación centradas en los antecedentes a la emoción y las centradas en la emoción. El análisis lo llevan a cabo a través de la escala ERQ que comprende ambos tipos de regulación del afecto y ha demostrado ser un indicador fiable de las tendencias personales de regulación emocional, estableciéndose claras diferencias cognitivas (Richards y Gross, 2000; Gross y John, 2003) y socio-emocionales (Gross y John, 2003; Haga, Kraft y Corby, 2009) entre las personas que suelen poner en práctica la supresión como estrategia habitual de regulación emocional y las que suelen usar la reevaluación cognitiva.

A través de este estudio hemos perseguido el objetivo de analizar las apropiadas propiedades psicométricas de la versión en castellano de la escala ERQ. Para ello hemos tomado una muestra que supusiera una buena representación de la población general española en edad y género.

El análisis de la estructura factorial de la versión en castellano del ERQ revela evidencias de validez de constructo. Los análisis, tanto factorial exploratorio como de consistencia interna se resuelven con dos componentes principales claramente diferenciados que muestran unas alfas de Cronbach muy similares a las halladas con la escala original. Asimismo, el coeficiente de intercorrelación entre las subescalas del instrumento no resulta significativo, al igual que ocurre con la escala original, lo que indica que si bien los dos tipos de estrategias no tienen relación, persiguen el objetivo de la regulación emocional, ambas estrategias funcionan a niveles diferentes y conducen a consecuencias socio-emocionales y cognitivas distintas (Gross, 2007).

Respecto a la validez convergente, la escala EAC es una buena medida para evaluar la validez convergente del ERQ, al igual que la TMMS-24, ya que evalúa el uso percibido de estrategias de afrontamiento emocional como son el procesamiento emocional y la expresión de emociones. Esta última mide los intentos activos por expresar, de modo verbal o no verbal, una experiencia emocional, lo cual converge al tiempo que contrasta con la subescala de supresión de emociones del ERQ. Asimismo, la escala de inteligencia emocional percibida evalúa en tres dimensiones generales la capacidad para estar

abiertos a las emociones, comprenderlas y regularlas, procesos que están encaminados a un objetivo final: el manejo de emociones. El análisis de los resultados muestra que la versión en castellano del ERQ presenta datos bastante satisfactorios con ambas escalas analizadas, mostrando unos coeficientes de correlación elevados y significativos con este instrumento. Además, estos resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Gross y John en 2003. Por ejemplo, ellos encontraron relaciones significativas del ERQ con las subescalas del TMMS y con reinterpretación y descarga del cuestionario de afrontamiento emocional COPE.

Del mismo modo, nuestros datos indican que la validez discriminante de la escala es adecuada, ya que presenta unos índices aceptables respecto a rasgos de personalidad como neuroticismo y extraversión, lo que permite diferenciar la personalidad del individuo de su tendencia habitual a la hora de regular sus emociones.

En suma, la versión en castellano del ERQ muestra evidencias de validez como instrumento de evaluación, para muestras españolas, de las tendencias de regulación del afecto, lo que nos permite su uso de un modo fiable dentro del campo de la investigación sobre la regulación de emociones.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

DIRECCIÓN DE CONTACTO
Rosario Cabello González
Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga
Campus de Teatinos s/n 29071. Málaga
España 952132597/ rcabello@uma.es

Referencias

- Benet-Martínez, V. y John, O. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Butler, E.A., Lee, T.L., y Gross, J.J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7, 30-48.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish White Bear Suppression Inventory. *Psychological Reports*, 94, 782-784.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J.J., y John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J.J., Richards, J.M., y John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D.K. Snyder, J.A. Simpson, y J.N. Hughes (Eds.) (pp. 13-35). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J. (Ed.) (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Haga, S. M., Kraft, P. y Corby, E. K. (2009). Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples. *Journal of Happiness Studies*, 10, 271-291.
- John, O.P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72:6.
- John, O.P., y Gross, J.J. (2007). Individual differences in emotion regulation strategies: Links to global trait, dynamic, and social cognitive constructs. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford Press.
- Larsen, R. J., y Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. En K. D. Vohs y R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 40-61). New York: Guilford Press.

- Libre, T. L. y Shell, Jr., W. E. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 37, 393-404.
- Richards, J.M., y Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410-424.
- Rusting, C. L. y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 790-803.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp.168-184). New York: Psychology Press.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K.M., John, O.P., Gross, J.J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 883-897.
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L. y Dannonoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach. Scale construction and validation. *Journal of Personality and social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral

María del Mar Cabezas Hernández

Universidad de Salamanca

Resumen

El presente ensayo nace con el objetivo de argumentar a favor de las conexiones entre la inteligencia emocional y la filosofía moral. Para ello, y con el fin de lograr la interdisciplinariedad, se ha seguido el método argumentativo lógico-deductivo propio de la filosofía integrando a su vez el punto de vista de otras disciplinas científicas complementarias. Este artículo examina las consecuencias que pueden tener para la filosofía moral los últimos avances en el estudio de las emociones desde la psicología y la neurología, los cuales destacan el papel crucial de las emociones en el desarrollo de las habilidades morales. En este sentido, partiendo de la existencia de suficientes evidencias empíricas (Damasio, 2005; Greene, 2004 y De Waal, 2007) a favor de la base emocional de los juicios morales, el artículo trata de justificar que una educación que potencie el desarrollo de las competencias emocionales puede tener un efecto directo en el desarrollo de las capacidades morales de ese sujeto, facilitando su habilidad para reconocer creencias, valores, y daños morales, propios y ajenos. Para concluir, se anima a seguir tendiendo puentes entre el estudio de la inteligencia emocional, la psicología moral y la ética.

Abstract

My main purpose in this essay is to argue in favour of the connections between emotional intelligence and moral philosophy. In order to it, I will combine the logical deductive method of philosophy with the result of recent works in other complementary scientific disciplines. Over the last decades new evidences about the emotional basis of morality have been largely provided by several disciplines like psychology or neurology, among others (Damasio, 2003; Greene, 2004; De Waal, 2007). Thereby, I will firstly focus on their consequences for moral philosophy, defending that emotions play an integral part in the discovery and understanding of moral dilemmas, values and rules. Secondly, I will suggest that, as a result of the link between emotions and

morality, the development of the emotional intelligence's abilities can entail a direct effect on moral development, since these skills allow us to recognize moral judgments, values and damages. To conclude, I will encourage the necessity of an interdisciplinary perspective in the study of emotions and morality.

La base emocional de los juicios morales

Gracias a las investigaciones en neurociencia y psicología hoy se puede afirmar, con mayor seguridad que nunca antes, que las emociones son un factor necesario para el desarrollo de las habilidades morales, retomándose así la tesis emotivista de que "las distinciones morales se derivan de un sentimiento moral" (Hume, 2005, p. 635).

Muchos son los argumentos que se pueden encontrar a favor de esta tesis, pero quizás, como primer acercamiento, baste citar algunas emociones morales, como la culpa o la vergüenza, para darse cuenta del impacto moral que encierran. En efecto, la culpa es una emoción tan claramente relacionada con la moral que se podría afirmar que "pensar que X es moralmente incorrecto es pensar que es apropiado sentirse culpable por hacer X" (Gibbard, 2002, p. 42). Lo mismo ocurre con otras emociones como la admiración, la gratitud, la compasión, la venganza o la indignación. Estas emociones están íntimamente asociadas a un juicio de valor sobre la acción de los demás, positivo o negativo, que a su vez desencadena el deseo de penalizar o premiar dicha conducta, según se adecue o no a la visión de cómo deberían ser las cosas según ese sujeto. Igualmente, tienen una clara implicación en la motivación de la acción moral pues llevan a potenciar ciertas conductas que fomenten el bienestar del grupo y a inhibir, rechazar o penalizar aquellas vistas como dañinas.

Sin embargo, no se trata simplemente de que trasgredir normas sociales y morales tenga un coste emocional en el sujeto, sino de que las emociones actúan como instrumentos, alarmas o detectores para identificar lo que juzgamos como bueno, malo, justo o injusto. En efecto, cuando calificamos un acto como cruel, repugnante o despreciable no estamos haciendo otra cosa que emitir un juicio moral sobre el mismo, de manera que juzgar algo como moralmente malo se traduce en tener un sentimiento de desaprobación hacia ello.

Más allá de las conexiones perceptibles a primera vista, cabría apuntar que esta hipótesis emo-

tivista ha sido actualizada por algunos especialistas, como Damasio, Greene o De Waal, procedentes de la neurología, la psicología y la etología, respectivamente. Los tres apuntan, en efecto, al papel de las emociones como componente básico, como un elemento necesario, para la elaboración de juicios morales desde distintas perspectivas complementarias.

A este respecto, es clave la sugerencia de Damasio (2005) que,

“En ausencia de emociones sociales y de los sentimientos subsiguientes, incluso en el supuesto improbable de que otras capacidades intelectuales pudieran permanecer intactas, (...) los comportamientos éticos (...) o bien no habrían aparecido nunca, o bien habrían sido un tipo muy distinto de construcción inteligente. (p. 155)”

Asimismo, casos como el de Phineas Gage (Damasio, 2006) vendrían a mostrar que una lesión en el lóbulo prefrontal lleva a un deterioro del repertorio emocional y a una imposibilidad de tomar decisiones en dilemas morales. Éste, junto a otros casos similares más recientes, ha llevado a la conclusión de que aquellos que han sufrido un daño en la corteza prefrontal ventromedial sufren un gran detrimento en su comportamiento social y son incapaces de tomar decisiones en las que se ven afectados otros, así como decisiones que afectarán a su futuro personal, características propias de cualquier dilema moral. El hecho, por tanto, de que un daño en las regiones del cerebro involucradas en la detección del significado emocional de los estímulos complejos y en el desencadenamiento de las emociones tenga estas repercusiones mostraría la clara relación entre la dimensión emocional, social y moral del ser humano.

En la misma línea, se interpretan los estudios de Greene, quien, tras varios experimentos con sujetos y dilemas morales, destaca la importancia de las emociones en el juicio moral. De hecho, este autor sospecha que todos los juicios morales deben tener un componente emocional, pues “los datos actuales de la fMRI apoyan una teoría del juicio moral según la cual ambos, los “procesos cognitivos” y los emocionales, desempeñan papeles cruciales” (Greene, 2004, p. 389). Así, llegamos a formular un juicio moral (X es malo/bueno) a partir de una emoción negativa/positiva asociada a X.

En tercer lugar, De Waal defiende desde la etología la empatía y la afectividad como componentes básicos de la moralidad y afirma que, frente

a aquellos que defienden que la capacidad de emitir juicios morales depende sólo de la “razón” (corteza prefrontal), “la neurociencia parece apoyar la postura de que la moralidad humana está evolutivamente anclada en la sociabilidad de los mamíferos” (de Waal, 2007, p. 84), la cual estaría, a su vez, cimentada en la capacidad de experimentar y reconocer emociones (Turner, 2000).

Por último, el caso de la psicopatía sería especialmente revelador. En efecto, la capacidad de estos sujetos para emitir juicios morales, para empatizar, para tener en cuenta al otro o para decidir ante un dilema moral que implique a otras personas es extraordinariamente pobre como consecuencia de una incapacidad para experimentar emociones morales. Así, los juicios que son capaces de elaborar no implicarían ninguna interiorización, sino que más bien se mantendrían en el plano de las convenciones sociales.

En efecto, el psicópata sería el ejemplo más claro de que la *frialdad emocional* puede llevar a la *frialdad moral*, esto es, a la indiferencia ante los posibles daños morales que otro individuo pueda padecer, lo que concuerda con la tesis de Greene y Haidt (2002) de que, “los estudios de neuroimagen del juicio moral en adultos normales, así como estudios de los individuos que exhiben un comportamiento moral aberrante, todos apuntan a la conclusión de que (...) la emoción es una fuerza impulsora significativa en el juicio moral. (p. 517-523).”

La relación entre la educación emocional y educación moral

Dado que existen suficientes pruebas empíricas que respaldan la tesis que defiende la base emocional de la moral, no parece aventurado afirmar que una educación que potencie el desarrollo de las competencias emocionales señaladas por la inteligencia emocional tendrá repercusiones directas en el desarrollo de las competencias morales de los sujetos. Así, dado que las emociones son un factor necesario para el desarrollo moral, un mayor conocimiento y entrenamiento de estas habilidades deberá tener efectos en el ámbito moral, en la habilidad para reconocer un dilema moral, un daño moral, así como en la decisión y deliberación moral.

En este sentido, la relación propuesta trata de ir más allá de la simple asociación de emociones negativas (miedo, angustia, tristeza, etc.) a un compor-

tamiento moralmente incorrecto como método para interiorizar una norma moral. Se trata, más bien, de desarrollar todo el potencial que la inteligencia emocional puede tener en el campo de la moral.

Tradicionalmente las emociones se han utilizado como herramientas para hacer entender qué está bien y qué está mal (Prinz, 2006). Así, el miedo a un castigo, la culpa o la vergüenza por lo hecho, o advertencias como “si te comportas así te quedaras solo” son claros ejemplos de cómo hemos conectado intuitivamente emociones y ética. Sin embargo, la inteligencia emocional nos permite ir un paso más allá.

Así, en primer lugar, potenciar la capacidad de reconocer e identificar las emociones propias en el momento en el que están sucediendo (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005) se convertiría en una herramienta útil para ser conscientes de nuestras propias creencias subyacentes a la emoción que experimentamos, lo que puede ayudar a enfrentarnos con nuestros propios prejuicios, creencias y valores morales. De hecho, las emociones son una clave para averiguar cuáles son nuestras verdaderas creencias, para entender cómo nos sentimos respecto de un hecho, qué pensamos y qué esperamos. Así, por ejemplo, si afirmo que no soy xenófobo pero ante un caso de discriminación real reacciono con alegría, ser capaz de identificar esta emoción cuando la estoy experimentando puede ayudarme a reconocer que mis creencias reales no son las que suponía así como también puede ayudarme a identificar la causa, lo que se traduce en una mejora en la habilidad para reconocer nuestros valores morales y por qué los defendemos.

En segundo lugar, potenciar la habilidad para reconocer las emociones ajenas abre una puerta a la comunicación y a la intersubjetividad, necesaria para la sociabilidad y, por ende, para la moralidad, ayudándonos a detectar daños morales. Así, la habilidad de reconocer emociones en otros tendría consecuencias morales en, al menos, dos sentidos.

Por un lado, a través de las reacciones emocionales y las expresiones faciales ajenas podemos saber qué está pensando esa persona, cómo ve el mundo y qué espera, también en asuntos morales. Así, potenciar esta habilidad puede mejorar la capacidad para comprender e identificar las creencias y los juicios morales de otra persona y nos puede ayudar a anticipar las consecuencias que un acto puede tener para el otro. Asimismo, a través del re-

conocimiento de emociones ajenas podemos evaluar de nuevo la honestidad o la coherencia entre los valores que una persona defiende y los que dice defender. Así, si una persona reacciona ante un caso de tortura con indignación, repulsa, tristeza o asco podremos suponer que esta persona juzga la tortura como moralmente incorrecta.

Por otro lado, la habilidad de reconocer emociones ajenas es básica para comprender qué es un daño moral, más allá de un daño físico, puesto que nos permite imaginar el estado emocional ajeno. Esto es, si no fuéramos capaces de ponernos en el lugar del otro, no sólo racional, sino emocionalmente, no sabríamos cómo aplicar -ni en qué consistirían en la práctica- los juicios y las normas morales, ni entenderíamos en sentido último por qué el otro merece respeto. Si previamente no se dispusiera de un repertorio emocional y de la habilidad de reconocer emociones ajenas, no seríamos capaces de entender hasta las últimas consecuencias qué significa y qué implica para el otro padecer un daño moral, pues nunca se comprendería cómo está el otro en su lugar, cómo afecta al sujeto y qué implicaciones tiene para él cualquier daño infringido.

Dicho en positivo, desde el momento en el que somos capaces de comprender que una situación *S*, por ejemplo, una posible amenaza de abuso o tortura, podría desencadenar en el sujeto que la padecería una reacción emocional concreta -miedo, angustia etc.-, somos capaces de comprender que aquella amenaza implica un daño moral para aquel sujeto y, por tanto, somos capaces de entender por qué no se debe actuar de una determinada manera, razonamiento necesario para llegar a comprender el sentido de las normas morales. Asimismo, los juicios morales son universales, y para poder universalizar, el sujeto debe ser capaz de salir del yo, esto es, de ponerse en el lugar de cualquier otro, de imaginar el sufrimiento que la situación *S* causaría al individuo *I*. Para esto, a su vez, es necesario contar con un repertorio emocional propio pues, de lo contrario sólo sabría que *S* produce una reacción en *I*, pero no comprendería hasta sus últimas consecuencias el daño que implica *S* en *I*. Así, potenciar nuestra habilidad para empatizar nos ayuda a ver que no se puede imaginar ninguna circunstancia en la que se quisiera ser objeto del abuso o mediatización (Ignatieff, 1999).

En pocas palabras, para que un sujeto pueda emitir juicios morales debe ser capaz de ponerse en el

lugar del otro, esto es, debe ser capaz de empatizar, pues no basta con un simple conocimiento de los hechos o los datos. Siguiendo las tesis de Smith (2004), “la imaginación nos permite situarnos en su posición, concebir que padecemos los mismos tormentos, entrar por así decirlo en su cuerpo y llegar a ser en alguna medida una misma persona con él y formarnos así alguna idea de sus sensaciones. (p. 50).”

Asimismo, para ser capaz de ponerse en el lugar del otro es necesario contar, no sólo con un sistema cognitivo, sino con un repertorio emocional, por lo que potenciar esta segunda habilidad emocional puede tener repercusiones muy positivas en la educación moral de los individuos puesto que (a) los dilemas morales involucran a sujetos vulnerables, susceptibles de padecer daños (Hoffman, 1992, p. 79) y (b) ser capaces de empatizar puede minimizar la agresividad y/o el deseo de dañar a otro, lo que en último término podría ayudar a interiorizar las obligaciones morales para/con los otros.

Por último, ser capaces de regular nuestras propias emociones -unido a las dos habilidades anteriores- puede ayudarnos a tomar una decisión sobre cómo actuar en dilemas morales de manera más consciente. Por ejemplo, si el hombre que reacciona atacando violentamente a otro porque éste no respetó su turno en la fila de la caja del supermercado (1) fuera consciente de por qué este acto le provoca rabia o enfado, en lugar de risa o pena por el que es incapaz de guardar su turno, y si (2) fuera capaz de empatizar con él, quizás hubiera sido capaz de manejar mejor esa situación y quizás se pudiera haber evitado la agresión final. Así, si esta persona supiera manejar la información que sus emociones le brindan sobre sus objetivos, creencias, expectativas y sobre cómo se ve en relación a estas, quizás sus habilidades morales se verían beneficiadas. Igualmente, si el que se saltó el turno hubiera sido capaz de ponerse en el lugar de los otros la situación hubiese sido distinta, por lo que el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional adquiriría relevancia moral.

Conclusiones

Para terminar, me gustaría concluir que dadas las conexiones entre emociones y moralidad, se torna necesario y prometedor seguir profundizando en las posibles relaciones entre distintas disciplinas con intereses convergentes, como la filosofía, la sociología, la psicología o la neurología, especialmente res-

pecto a la dimensión moral. No hay que olvidar que “la moralidad ocupa un espacio en nuestra mente, abarca a todos los seres humanos y forma parte de lo que somos” (De Waal, 1997, p. 280), por lo que una comprensión integral del agente moral, en la que se tuviera en cuenta elementos cognitivos, emocionales y motivacionales, podría aportar mayor claridad a cuestiones filosóficas como el origen de la moral, la conciencia moral, el altruismo o el mismo proceso de deliberación moral.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

Referencias

- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Drakontos.
- Damasio, A. R. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Drakontos.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gibbard, A. (2002). *Wise choices, apt feelings. A theory of normative judgment*. Oxford: Oxford University Press.
- Greene, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44, 389-400.
- Greene, J. D. y Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work?. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 16(12), 517-523.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer. (Orig.1987).
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Ignatieff, M. (1999). Human Rights: The midlife crisis. *The New York review of books*, 46 (9), 58-62.
- Prinz, J. J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical explorations*, 9 (1), 29-43.

- Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Turner, J. H. (2000). *On the origins of human emotions. A sociological enquiry into the evolution of human affect*. California: Stanford University Press.
- Waal, F. de. (1997). *Bien natural. Los orígenes del bien y del mal en los humanos y otros animales*. Barcelona: Herder.
- Waal, F. de. (2007). Los instintos sociales de los primates, la moralidad humana y el auge y la caída de la "teoría de la capa". En F. de Waal (Ed.), *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre* (pp. 23-87). Barcelona: Paidós.

Interrelación entre: Inteligencia Emocional, Psicología Humanista, y Psicología Positiva

Mariona Dalmau y Francesc Rovira

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Universidad Ramón Llull. Barcelona

Resumen

En este trabajo teórico se abordan de forma integrada algunas de las contribuciones significativas hechas desde la Inteligencia Emocional, la Psicología Humanista y la Psicología Positiva. Esta aportación es el resultado de profundizar en el estudio de las tres corrientes psicológicas que nos permite poner de relieve unos principios básicos que les son comunes. Nuestra finalidad es resaltar el valor que tiene recoger, interrelacionar e integrar de forma coherente las aportaciones coincidentes en las tres corrientes, dado que se enriquecen y complementan mutuamente, tanto en el ámbito teórico como en el aplicado, concretamente en el campo de la Psicología clínica (psicoterapia) y en el de la Psicología de las organizaciones.

Abstract

In this theoretical work some of the significant contributions made from Emotional Intelligence, Humanistic Psychology and Positive Psychology are addressed with an integrated perspective. This contribution is the result of a thorough study of the three psychological streams that allows us to focus on some basic points that they have in common. Our aim is to highlight the value of collecting, linking and integrating coherently some of the contributions that are common to the three streams, as they enrich and complement each other, both in theoretical and applied terms, particularly in the field of clinical psychology (psychotherapy) and in the psychology of organizations.

Introducción

Desde que Salovey y Mayer (1990) crearon el concepto de Inteligencia Emocional y, sobre todo, después de las aportaciones iniciales de Goleman (1996) sobre el mismo tema, nos dimos cuenta de que muchos de sus planteamientos coincidían con algunos contenidos teóricos y prácticos abordados

por los autores más importantes de la Psicología Humanista (Adler, Maslow, Rogers, Fromm, ..).

Coincidencia que vimos ampliada a partir de los trabajos de Damasio (1996), LeDoux (1996), Csikszentmihalyi (1997), Salovey y Sluyter (1999) y Goleman (1999, 2002). Finalmente, cuando Seligman publica su libro sobre la Psicología Positiva (2003), y más recientemente, Vázquez y Hervás (2008) abundan en el mismo tema, pudimos comprobar la gran coincidencia en varios contenidos, tanto en el campo de la Inteligencia Emocional, como en el de la Psicología Humanista.

Hemos profundizado en el estudio de las tres corrientes psicológicas y hemos resaltado los siguientes puntos comunes: la unidad del ser humano; las relaciones interpersonales; el papel de las emociones y el poder de la esperanza y del pensamiento positivo.

Objetivos

El interés de este trabajo es doble. Por una parte, pretendemos poner de relieve los principios comunes entre la Inteligencia Emocional, la Psicología Humanista y la Psicología Positiva y, por otra, explicitar la aplicación de estos principios en dos ámbitos: el de la Psicología Clínica y el de la Psicología de las Organizaciones.

Contenidos

A partir de la investigación teórica realizada, podemos subrayar la confluencia de cuatro principios comunes entre la Inteligencia Emocional, la Psicología Humanista y la Psicología Positiva. Se trata de:

La unidad del ser humano: cuerpo, mente y emoción funcionan de una manera integrada. Organismo y medio ambiente: estructura integrada.

Las relaciones interpersonales: tendencia innata a la sociabilidad. Del conocimiento de sí mismo a la empatía.

El papel de las emociones. Expresión y control. Las emociones positivas generan salud; las negativas, enfermedad.

El poder de la esperanza y del pensamiento positivo. El sentimiento de la autoeficacia. En el ser humano, se deben enfatizar más las fuerzas que las flaquezas, más las capacidades que las patologías.

A continuación, aplicaremos los principios comunes señalados a los campos de la Psicología clínica (psicoterapia) y a los de la Psicología de las Organizaciones.

Psicología clínica: psicoterapia

Los tres primeros principios se hallan interrelacionados. Cuando la unidad se rompe, cuando las emociones se reprimen o, por lo contrario, se desbordan, las consecuencias para la persona pueden resultar graves: serías dificultades en orden a establecer unas relaciones interpersonales positivas. Todo lo cual puede favorecer la petición de ayuda psicoterapéutica.

El cuarto principio común se refiere a la capacidad y a la fuerza interior de la persona que, con la ayuda del terapeuta como mediador, puede ser capaz de recomponer su equilibrio interno.

De acuerdo con los puntos comunes mencionados, la psicoterapia debe orientarse, por una parte a recomponer la unidad esencial del ser humano y, por otra, a conseguir la participación del cliente en su propio proceso terapéutico.

Recomponer la unidad esencial del ser humano

Desde la Inteligencia Emocional: Goleman (1996, 1999, 2002); LeDoux (1996) y Fernández-Berrocal y Ramos (2002). El neocórtex, concretamente el córtex frontal, es decir, el cerebro pensante (reflexión, control, planificación,...) y el sistema límbico, es decir, el cerebro emocional (emociones, sentimientos, deseos, impulsos,...) se hallan neurológicamente conectados y debidamente integrados. La tendencia natural del sistema límbico es que las emociones puedan expresarse. Y la función propia del córtex frontal es que esta expresión se haga con el debido control. La terapia ha de favorecer esa integración.

Expresar y a la vez controlar las emociones constituye la síntesis de la Inteligencia Emocional. La persona que consiga concretar el equilibrio entre la expresión de sus emociones y el control de las mismas, puede considerarse una persona sana y madura según los principios de la Inteligencia Emocional. En cambio, la persona que inhibe excesivamente sus emociones o, por el contrario, no las controla suficientemente, no es una persona sana ni madura emocionalmente. En el primer caso, la psicoterapia deberá favorecer la expresión de las emociones y, en el segundo, controlarlas adecuadamente.

Desde la Psicología Humanista, estos planteamientos de la Inteligencia Emocional se ven confirmados: Perls (1942) concede gran importancia al poder integrador de la terapia: integración del *organismo* (cuerpo, mente, emoción) con el

mundo entorno. O lo que es lo mismo: integración armónica del YO (organismo) con el TU (ambiente). Ambos forman un campo unificado en estrecha interrelación y contacto. Esa integración nunca es completa. La maduración nunca termina. Todos los trastornos neuróticos surgen de la incapacidad de la persona para encontrar y mantener una relación adecuada entre él mismo y el resto del mundo. Tanto en el proceso educativo como en el terapéutico, el empeño integrador se centra principalmente en el terreno de los sentimientos y emociones: ternura-firmeza; expresión-control; amor-odio, etc. Por su parte, Adler (1953) ve en el ser humano un *in-dividuum*, es decir: no dividido, sino unitario y global.

Fromm (1984) realiza la visión integradora del ser humano. Progresivamente se fue dando cuenta que conocía muy poco de la persona del paciente, sólo complejos y más complejos y que poco a poco fue integrando el ser humano en su totalidad (Quitmann, 1989).

La participación del cliente en su proceso terapéutico

Desde la Inteligencia Emocional: Bisquerra (2000) centra la terapia emocional en el descubrimiento de las emociones negativas desde la perspectiva de la *patogénesis*. Se refiere también a la *salutogénesis*, propia de la educación emocional, cuyo objetivo consiste en *potenciar* el desarrollo de las emociones positivas para prevenir precisamente los efectos patológicos de las emociones negativas.

Vallés y Vallés (2003) consideran que el propósito de la terapia consiste en que el cliente perciba el apoyo emocional del terapeuta, cuyo objetivo es el aprendizaje de determinadas estrategias de regulación emocional y conseguir, al mismo tiempo en el cliente, el desarrollo de su propia capacidad de autocontrol y eficacia.

Desde la Psicología Positiva, Seligman (2003) propone que el psicoterapeuta, en su relación con el cliente, ha de poner el énfasis en las capacidades, fuerzas y virtudes innatas del cliente, mucho más que en sus patologías.

Costa y López (2008) siguen la misma línea de Seligman y defienden que la psicoterapia debe basarse en potenciar más las fortalezas de la persona y sus emociones positivas para contribuir así a su propio bienestar y en el de los demás.

Desde la Psicología Humanista, Berne (1961) considera que el terapeuta ha de seguir creyendo en

el potencial innato, en la posición *tú estás bien*, que, a pesar de todo, sigue ahí. Y creer, además, que él mismo *podría estar desequilibrado y trastornado*, si hubiese vivido las circunstancias del paciente. Los clientes son capaces de comprender sus trastornos y, si desean resolverlos, deben participar en su proceso de curación.

Según Rogers (1961), la persona, que pide ayuda, consejo u orientación, puede llegar por ella misma a la *luz* y a la *fuerza*, si encuentra a otra persona con unas determinadas actitudes, que le ayude a desbloquear su tendencia innata a la autorrealización. Estas actitudes son: escuchar con comprensión; favorecer la expresión de sentimientos; reflejarlos, es decir, devolverlos con empatía al cliente y, finalmente, mostrarle un aprecio positivo incondicional.

Psicología de las organizaciones

Los principios comunes, que hemos puesto de relieve, se hallan sutilmente integrados en el mundo laboral. Nos referimos concretamente a la satisfacción en el trabajo y a la responsabilidad de los líderes en la satisfacción laboral.

La satisfacción en el trabajo

Desde la Inteligencia Emocional: Goleman (1999) cita un estudio en el que se demuestra que las habilidades propias de la Inteligencia Emocional son más importantes que el C.I. para determinar el éxito profesional, y en consecuencia, la satisfacción laboral. También recoge los estudios de Csikszentmihalyi (1997) en que se demuestra que sentirse totalmente a gusto con uno mismo en el trabajo constituye un poderoso recurso emocional, fuente de eficacia laboral, felicidad y salud. Como en toda emoción positiva, el sistema inmunológico se ve considerablemente reforzado.

Por ello, según expone Goleman (1999), una de las paradojas de la vida laboral es que una persona puede vivir una situación concreta como una *amenaza*, mientras que para otra puede representar un *reto estimulante*. Todo dependerá de los *recursos emocionales* que posean. Puede representar una amenaza paralizante o un desafío que estimula y gratifica.

En cambio, cuando el trabajo es un infierno, cuando no se trabaja con motivación y no produce satisfacción, sino todo lo contrario, la angustia y el aburrimiento invaden al trabajador, se genera un estado de ansiedad y tensión insana, fuente de ineficacia laboral, de infelicidad y de tendencia a enfer-

mar. Estas emociones, como todas las que son negativas, debilitan el sistema inmunológico. En estos casos, el absentismo laboral es muy elevado.

Desde la Psicología Positiva, Seligman (2003) constata la gran importancia de la satisfacción personal en el trabajo y cómo influye en el bienestar general de los trabajadores.

Por su parte, Salanova (2008) introduce el término “organización saludable”. Su objetivo principal es la salud de los empleados y, en consecuencia, el buen funcionamiento de la organización en cuanto a sus beneficios económicos y sociales. En una “organización saludable”, los empleados confían en la gente con la que trabajan, confían en sí mismos, en su propio trabajo y disfrutan de las personas que trabajan con ellos.

Para que sea una realidad lo que acabamos de expresar, depende en grado máximo de las personas que ejercen el liderazgo en la organización, como veremos seguidamente.

La responsabilidad de los líderes en la satisfacción laboral

Desde la Inteligencia Emocional: según Goleman (1999), los líderes deberían poseer determinados recursos emocionales, cuya base principal es la empatía. Entre estos recursos expone:

Comprensión de los demás. Experimentar los sentimientos y las perspectivas de los demás. Interesarse vivamente por sus preocupaciones y necesidades. Para ello, es esencial saber escuchar y ser capaz de ponerse en la piel de los demás.

Desarrollo de los demás. Darse cuenta de las necesidades de los trabajadores y en lo posible, contribuir a su satisfacción.

Tener en cuenta la diversidad. Servirse de la diversidad y aprovecharla para sacar el máximo partido de todos en beneficio de la empresa.

Desde la Psicología Humanista, Herzberg y colaboradores (1959) descubrieron seis factores que producen satisfacción por sí mismos. Son siempre necesarios, y, a veces, suficientes. Los exponemos a continuación, de mayor a menor importancia según los mismos trabajadores: éxito, reconocimiento, trabajo en sí mismo, responsabilidad, promoción y crecimiento.

Éxito. Es el factor que causa más satisfacción. Es darse cuenta de que se es eficaz en la actividad realizada, que se han conseguido los objetivos propuestos.

Reconocimiento. Si la primera fuente de satisfacción en el trabajo es que uno se da cuenta de su éxito en las actividades realizadas, la segunda es el reconocimiento social, que los demás lo valoren.

Trabajo en sí mismo. Será más o menos satisfactorio según el interés que despierte y los nuevos retos que presente.

Responsabilidad. El trabajador valora muy positivamente el grado de responsabilidad que se le concede en su trabajo. Le causa satisfacción y le vincula más estrechamente a la empresa.

Promoción. Otro factor que crea motivación y satisfacción laboral es que el trabajador se vea promocionado en su trabajo. Es un reconocimiento a sus aptitudes, esfuerzo y dedicación.

McGregor (1960) se basa en la jerarquía de necesidades de Maslow (1954): la empresa debe favorecer la satisfacción de las necesidades superiores de autorrealización. Seguidamente exponemos sus ideas más importantes:

El ser humano es capaz de sentir tanta satisfacción en el esfuerzo físico y mental como la que pueda sentir en situaciones de ocio y diversión, siempre que se den determinadas condiciones laborales.

El trabajo puede ser gratificante.

El ser humano puede ser capaz de autocontrolarse. Los controles coercitivos externos no son necesarios.

El ser humano, en condiciones normales, procura que le asignen responsabilidades. Para él, representa un reconocimiento de sus capacidades.

Las actitudes personales caracterizadas por no querer asumir responsabilidades y por la falta de ambición y superación son el resultado de las experiencias de cada persona, no por características inherentes al ser humano.

Las recompensas más importantes que un trabajador recibe de su empresa se vinculan con la satisfacción de su necesidad de autorealización y se corresponden con el esfuerzo que realiza para conseguir los objetivos de la organización.

Más o menos pronto, las personas se cansan de realizar trabajos rutinarios; prefieren experiencias periódicamente nuevas.

Todas las personas desean obtener un alto nivel de reconocimiento y de respeto. Responden mejor a los estímulos psicosociales positivos.

Un líder, con una visión positiva de la persona y de su trabajo, tendrá la tendencia a ejercer su liderazgo de una manera más abierta y participativa.

Conclusión

En conclusión y como síntesis, entendemos que es altamente eficaz para la comprensión del ser humano y, en concreto para la psicología aplicada, integrar los conocimientos teóricos y empíricos procedentes de modelos tan cercanos y complementarios como son la Inteligencia Emocional, la Psicología Humanista y la Psicología Positiva.

Integrar estos saberes implica un interés por superar tradiciones teóricas y prácticas en Psicología que, en ocasiones, se alejan de la comprensión global del ser humano y desaprovechan el saber que otros modelos pueden aportar. Esta integración significa un valor superior del que podría ser una mera yuxtaposición de modelos.

Con esta contribución, pretendemos aportar un ejemplo de esta posibilidad de integración, convencidos de que se trata de un camino fructífero para la Psicología en general que, como ya hemos dicho, a veces ha estado más por separar el conocimiento que por integrarlo.

Referencias

- Adler, A. (1953). *Psicología del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Costa, M. y López, E. (2008). La perspectiva de la potenciación en la intervención psicológica. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 75-99). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. R. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Fromm, E. (1984). *Tenir o éser*. Barcelona: Claret. (Oríg. 1976).
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. (Oríg. 1995).
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Oríg. 1998).
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Primal Leadership. Realizing the power of emo-*

- tional Intelligence*. Boston: Harward Business School Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. (1959). *The motivation to word*. New York: J. Wiley and sons.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.
- McGregor, D. (1960). *El lado humano de las organizaciones*. Buenos Aires: Mcgraw-Hill.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos. (Oríg.1954).
- Perls, F. (1942). *Yo, hambre y agresión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quitman, H. (1989). *Psicología Humanista*. Barcelona: Herder. (Oríg. 1985).
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: una aproximación desde la Psicología Positiva. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 403-427). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Cognition and Personality*, 89, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, J. (1999). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara. (Orig. 2002).
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Organisational Research Findings from the Emotional Intelligence Questionnaire Refuting Three Common Myths

Victor Dulewicz

VDA Assessment & Development Consultants

Malcolm Higgs

Southampton School of Management

Abstract

This paper refutes some common myths about Emotional Intelligence (EI) perpetuated by Occupational/Organisational Psychologists around the world. In particular “myths” in relation to non-ability models of EI. Data will be presented from studies using the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ), the first EI questionnaire psychometrically-designed in Europe, based on a ‘personal factors’ model of EI. Its development is presented together with details of the EIQ model and research underpinning it. Results from several validity studies show that Emotional Intelligence elements do predict job and other performance measures from different organisations using self report and 360° studies. Samples comprised managers, team leaders, salespersons and Call-centre staff in large companies, and senior civil servants and Royal Navy and Police officers. Results confirm that there are clear, defined EI constructs; that there is evidence of validity of EI in work settings; and that EI questionnaires do add significant variance to that produced by the Big 5 Personality Factors. Information from this research thus refutes three common myths about Emotional Intelligence.

Introduction

This paper describes the assessment of Emotional Intelligence (EI) within Organisations and provides findings from research conducted using the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ), based on an extensive review of the extant literature on EI. They define EI as “Achieving one’s goals through the capability to manage one’s own feelings and emotions; to be sensitive to, and influence other key people; and to sustain motivation and to balance

one’s motivation and drive with conscientious and ethical behaviour”.

The questionnaire was designed from an extensive survey of the literature on EI and the authors’ own relevant research into personal competencies of managers. On the basis of rigorous item analysis, seven separate elements of EI were identified (Dulewicz & Higgs, 2000a; 2000b). These are defined briefly below:

Self-awareness: Being aware of one’s feelings and being able to manage them;

Emotional Resilience: Being able to control one’s emotions and to maintain one’s performance when under pressure;

Motivation: Having the drive and energy to attain challenging goals or targets;

Interpersonal Sensitivity: Showing Sensitivity and Empathy towards others;

Influence: The ability to influence and persuade others to accept your views or proposals;

Intuitiveness: The ability to make decisions, using reason and intuition when appropriate; and

Conscientiousness: Being consistent in one’s words and actions, and behaving according to prevailing ethical standards.

In view of the nature of the EI construct, the authors saw the need for a 360° version of the EIQ-Managerial. The original 69 items were modified so that they could be rated by a third party (Dulewicz & Higgs, 2000b). Furthermore, there was a need for a version to assess non-managerial respondents and so items were modified to excise any managerial content. Self and 360-degree versions were constructed, called the Emotional Intelligence Questionnaire – General [population] (Dulewicz & Higgs, 2001).

There appears from the literature to be a fierce debate about what constitutes the domain of EI; terminology used to describe the construct; methods used to measure it; and the theoretical framing of the construct (e.g. Locke, 2005). Mayer, Caruso & Salovey (2000) view the construct as an ability and designed a questionnaire to measure it in this way. Goleman adopted a very different view of the construct, seeing it as being competencies-based. He presented a model with 25 competencies, derived from the Hay-McBer consultancy framework, later reduced empirically to 20 to form the Emotional Competencies Inventory (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Oth-

Table 1. Elements of EIQ covered by EI Experts in 1998

EI Element	Goleman	Gardner & Hatch	Salovey & Mayer	Steiner	Cooper & Sawaf	Bar-On
Self-Aware	x	x	x	x	x	x
Resilience	x	x	x	x	x	x
Motivation	x		x		x	x
Sensitivity	x	x	x	x	x	x
Influence	x	x				x
Intuitiveness	x	x				
Conscientious	x				x	

ers (e.g. Bar-on, 1997; Dulewicz & Higgs, 2000a; 2000b) have taken a third view and operationalised the construct through questionnaires and models derived from empirical research into personal factors related to EI, particularly “emotionally and socially competent behaviour” (Bar-on, 2000, p 364). Henceforth, the authors called this the EI personal factors model.

The authors have recently identified three common myths about Emotional Intelligence perpetuated by Occupational/Organisational Psychologists around the world in articles, books and at international conferences:

There are no clear, defined EI constructs (e.g. Locke, 2005)

There is no evidence of validity of EI in a work setting. (e.g. Robertson & Smith, 2001)

EI questionnaires do not add any variance to that produced by the Big 5 Personality Factors (e.g. Thornton, 2006)

Robertson & Smith (2001) state “ a thorough search of the scientific literature failed to provide any studies which demonstrated the criterion-related validity of Emotional Intelligence for any specific occupational area”. Daus and Ashkenasy (2005) have attempted to refute these challenges in relation to Salovey and Mayer’s ability model, thereby raising doubts about non-ability EI models and thus perpetuating the myths in relation to these. However, Locke (2005) argues strongly for these three core weaknesses in respect of all EI models. This paper will present evidence to refute these, specifically in relation to EIQ.

Refuting Myth 1: There are no clear, defined EI constructs

The seven elements of the EIQ are indeed clearly defined in behavioural terms. Titles and short definitions are provided above, and much more detailed definitions are provided by Dulewicz &

Higgs (2000b) in the EIQ user manual and in various papers cited here.

Refuting Myth 2: There is no evidence of validity of EI in a work setting:

Content Validity

As noted, the EIQ was designed from an extensive survey of the literature on nine leading EI authorities at the time (Dulewicz & Higgs, 2000a) by identifying common elements across their work, as shown in Table 1. Since some of their work was conducted within work organisations, especially Goleman and Bar-on’s, this table provides evidence of content validity within a work setting.

Concurrent Validity Studies - Private Sector

The authors and others have shown that EI is related to work performance, by taking the EI scores of staff in managerial, sales and other positions and correlating them with job and other performance measures taken at the same point in time. A study of Team Leaders in a pharmaceutical company (Dulewicz & Higgs 2000c) provided an opportunity to investigate the validity of the EIQ since measures of current performance were available. The results provided clear evidence for the concurrent validity of the original self-assessed EIQ-M. Table 2 shows the total EIQ score was highly significantly related to performance measures. Furthermore, all Elements apart from Sensitivity were significantly related to performance. In particular, Motivation and Influence were highly related.

This study (Dulewicz & Higgs 2000c) included the 360° version of EIQ-M, using assessments by the boss. The results provide further support, with aggregated scores being significantly correlated with performance. The findings (Table 2) show the total EQ score is highly significantly related to performance measure whilst on the specific elements, six of the seven were sig-

Table 2. Six Concurrent Validity Studies: Correlations between EIQ Elements & Various Performance Ratings

Study:	Team Leaders		Managers	Salespersons		Call Centres	Naval Officers	Police Officers			NZCS	
Criterion Type:	Ratings	Ratings	Ratings	Ratings	Ratings	Ratings	Appraisal	Ratings	Appraisal	Ratings	Appraisal	OAR
Source:	SELF	+ Boss	SELF	SELF	+ Boss	SELF	SELF	SELF	SELF	360 ^o	360 ^o	SELF
EIQ Elements												
El Total	0.65**	0.71**	0.32*	0.31	0.39**	0.22**	0.21**	0.19*	0.28**	0.49**	0.10	0.19
Self-Aware	0.47**	0.44*	0.35**	0.28	0.43**	0.12*	0.12*	0.18*	0.31**	0.41**	0.27*	0.40*
Resilience	0.40*	0.59**	0.34*	0.40*	0.35*	0.19**	0.18**	-0.02	0.08	0.26**	0.15	0.15
Motivation	0.74**	0.80**	0.39*	0.44**	0.53**	0.18**	-0.06	0.13	0.26*	0.35**	0.20	0.38*
Sensitivity	0.11	0.36	0.03	0.12	0.07	0.17**	0.15*	0.17	0.29**	0.46**	0.19	-0.04
Influence	0.68**	0.62**	0.06	0.12	0.36*	0.11	0.18**	0.1	0.05	0.38**	0.05	0.10
Intuitiveness	0.50**	0.60**	-0.01	-0.26	-0.27	-0.13*	0.26**	-0.08	-0.26*	-0.08	-0.23*	0.48**
Conscientious	0.53**	0.55**	0.14	0.21	0.30	0.25**	0.12*	0.25**	0.41**	0.42**	0.39**	0.47**
N	27	27	59	32	32	300	261	120	78	120	78	40

** significant at the 0.01 level (2-tailed).

* significant at the 0.05 level (2-tailed).

nificantly related to performance (Sensitivity was again the exception).

Dulewicz., Higgs & Slaski (2003) provide further evidence to support the value of EI. They used two measures, the EIQ-M and Bar-on's EQ-i (1997), a widely used and validated US measure of EQ. Scores from the questionnaires were correlated with job performance ratings on a sample of 59 middle-to-senior managers from a multi-national retail company. Results (Table 2) showed a significant relationship between EIQ Total score, Self-awareness, Emotional Resilience, Motivation and job performance. They also found similar validity for EQ-i.

In view of two positive studies on sales staff reported by Goleman (1998), another validity study was conducted by Dulewicz & Higgs (2000c) in an Electrical Distribution company on a sample of salespeople. They completed the EIQ, their bosses the EIQ-360^o. Overall sales performance was assessed by their Regional Managers (their bosses' superiors) in order to avoid 'contamination'. While Table 2 shows only two elements, Emotional Resilience and Motivation, were significantly related to performance on the Self assessment, when Self and Boss assessments were combined, four Elements – Self-awareness, Resilience, Motivation and Influence – plus the overall score were significantly related to sales performance. These results provide further evidence of validity, and from a non-managerial sample.

In further exploring non-managerial performance, Higgs (2004) conducted a study with 300 outbound call-centre staff in three organisations. In-

dividuals completed a self-assessed version of the EIQ-G and the organisations provided average performance ratings for the individual participants. Findings (see Table 2) indicated statistically significant relationships between overall EI and six of the seven elements (the exception being Influence). Interestingly the negative relationship between Intuitiveness and performance appeared somewhat strange. However, when the nature of call-centre work was considered, the author argues these results make sense.

Concurrent Validity Studies - Public Sector

A study of Royal Navy Officers explored the relationship between Emotional Intelligence, Leadership and Job Performance of 261 Officers and Ratings within the Royal Navy using the formal Appraisal System (Dulewicz, Young & Dulewicz, 2005). EIQ scores were correlated with organisational performance measures. Results presented in Table 2 show that six of the EIQ dimensions were all related to overall performance, the only exception being Intuitiveness.

A study on Police Officers in the Scottish Police using organisational appraisal data and the 360^o EIQ (Hawkins & Dulewicz, 2007) included findings on the relationship between performance as a leader and EI. Data were gathered from bosses, peers and followers as well as from officers themselves. Annual appraisal performance data were also obtained where available. Results presented in Table 2 provide support for the proposition that there is a positive relationship between EQ and performance as a leader in policing, using

Table 3. Correlations between EIQ and Job Satisfaction & Stress.

EIQ Scales	Job Satisfaction	Stress
EQ total	0.51**	-0.60**
Self-awareness	0.35**	-0.60**
Emotional Resilience	0.41**	-0.62**
Motivation	0.32**	-0.50**
Inter-personal Sensitivity	0.34**	-0.19
Influence	0.31*	-0.20
Intuitiveness	0.10	-0.08
Conscientiousness	0.43**	-0.30*
n =	59	58

** significant at the 0.01 level (2-tailed)
 * significant at the 0.05 level (2-tailed)

Table 4. Hierarchical Regression on Royal Navy data: IVs Big 5 OPO & EIQ Elements; DV Formal Appraised Performance

Model	R	R Square	Change Statistics				Sig. F Change
			R Square	F Change	df1	df2	
1. Big 5	0.21	0.05	0.05	2.27	5	241	0.05
2. Big 5+EIQ	0.34	0.12	0.07	2.65	7	234	0.01

both 360⁰ overall ratings of leadership performance and job appraisals. The most supportive findings come from the 360⁰ performance ratings, with six of the seven elements being highly significant. Intuitiveness was the only exception, with all four correlations being negative.

Higgs and Aitken (2003) reported a small exploratory study in the New Zealand Civil Service, investigating the relationship between EIQ-M and predictions of leadership potential, using ratings from a development centre which included an overall potential rating (OAR) and ratings on two subsets of centre criterion competencies (Cognitive and Interpersonal). Table 2 shows clear and strong relationships with all centre ratings and the EI elements of Self-Awareness, Motivation, Intuitiveness and Conscientiousness. It was interesting that the EIQ Total showed no significant relationship with OAR but was highly correlated with both the Cognitive and Interpersonal criterion groups ($r=0.54^{**}$ on both).

Overall, Table 2 provides strong evidence for the validity of the EIQ. Total Score was significantly related to performance in 9 of the 12 studies reported. Of the elements, Self-awareness was the best predictor, significant in 11 of the 12 studies, followed closely by Motivation, Conscientiousness

and Resilience. The weakest were Sensitivity, Intuitiveness and Influence, but even these were significant in at least four studies.

Construct Validity

In the Dulewicz, Higgs & Slaski (2003) study of retail managers, reported above, the total scale scores from the Bar-on EQ-i and EIQ were inter-correlated and a highly statistically significant coefficient was found, confirming that both tests were measuring broadly the same construct, thus showing construct validity. The authors went on to hypothesized that EIQ scores would be related to Job Satisfaction and Stress measures used. They found significant correlations between EIQ and Job Satisfaction & Stress, as shown in Table 3. Five elements plus Total EIQ were significantly correlated with job satisfaction and negatively with level of stress, as predicted, thus demonstrating further construct validity.

Refuting Myth 3: EI questionnaires do not add any variance to that produced by the Big 5 Personality Factors

Royal Navy Study

A Hierarchical Regression was conducted on the Royal Navy Study data, reported above, using the

Table 5. Hierarchical Regression on Psychological Well-being data: IVs Big 5 16PF & EIQ Elements; DV Overall Psychological Well-being/Happiness

Model Well-being	R	R Square	Change Statistics:				Sig. F Change
			R Square	F Change	df1	df2	
1. Big 5	0.30	0.09	0.09	2.97	5	150	0.01
2. Big 5+EIQ	0.40	0.16	0.07	2.87	4	146	0.03
Happiness							
1. Big 5	0.34	0.12	0.12	4.03	5	150	0.00
2. Big 5+EIQ	0.43	0.19	0.07	2.42	5	145	0.04

Big 5 personality scores from the Occupational Personality Questionnaire (Saville, Holdsworth, Nyefield, Cramp & Mabey, 1993). The EIQ Elements were the Independent Variables and formal Appraised Performance the Dependent Variable. Results are reported in Table 4 and support the hypothesis that Emotional Intelligence Factors do add statistically significant variance to that produced by the Big 5 personality factors alone.

Emotional Intelligence and Happiness & Psychological Wellbeing Study

Dulewicz & Higgs (2007) assessed 150 Managers, using three well validated *Well-being* Scales: Lyubomirsky's Subjective Happiness Scale; Diener's Satisfaction with Life Scale; and Steger's Meaning in Life Questionnaire [Presence]. An overall Well-being scale score was derived from all 14 items with Cronbach Alpha reliability of 0.89. In addition, data were collected on the EIQ-M and 16PF (Cattell et al, 1970) from which Big 5 scores were computed. In conducting a Hierarchical Regression with 16PF and EIQ Elements as Independent Variables, and both Happiness/Wellbeing as Dependent Variables, results shown in Table 5 further confirm that Emotional Intelligence Factors add statistically significant variance to that produced by the Big 5, this time from 16PF personality questionnaire (Dulewicz & Higgs, 2007).

The results of these two studies provide further evidence to refute Myth 3, i.e. that EI does augment variance from Big 5 Personality Factors.

Review of the 3 Myths about Emotional Intelligence Perpetuated by Psychologists

As noted, there has been much criticism of EI, especially from occupational/ organisational psychologists and the authors urge EI experts to collabo-

rate to counter these. They propose certain actions, below. This paper has shown that a number of EI questionnaires, including EIQ, do have clear, well-defined constructs. However, if the numerous critics of EI are to be persuaded, then leading authors should identify the core elements of EI and clarify the differences between Ability, Competencies and Personal Factors-based models. The problem of common definitions is similar to that experienced with personality questionnaires before the 1980s. EI researchers could learn valuable lessons from the work which eventually led to the acceptance of the 'Big 5' personality factors model amongst most psychologists.

This paper provides evidence of validity in many different work settings but mainly from the EI '*competencies and personal factors*' questionnaires. EI researchers should consider conducting meta-analyses of their validation studies, separating out ability, competencies and personal factors model instruments, so that comparisons can also be made of results.

Evidence from the Royal Navy & Wellbeing studies clearly shows that EI does add significant variance to that produced by the Big 5 Personality Factors, in two very different studies. Further research should be conducted, using other EI and Personality instruments to see if these findings are replicated, and thus hopefully adding support to the results reported here.

References

- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. *Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional & Social Intelligence. In Bar-On, R & Parker, J. D. A. (Eds) *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence. In Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.) *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, R.B. Eber, H.W. & Tatsuoka, M.M. (1970). Handbook for the 16PF. Illinois: IPAT.
- Daus, C.S. & Ashkanasy, N.M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453-466
- Dulewicz, V. & Higgs, M (2000a). Emotional Intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-368.
- Dulewicz, V, & Higgs, M (2000b). *Emotional Intelligence Managerial and Managerial 360° User Guide*. Bracknell: Previsor ASE.
- Dulewicz, V. & Higgs, M (2000c). 360 degree assessment of Emotional Intelligence: A study. *Selection & Development Review*, 16, 3-7.
- Dulewicz, V, & Higgs, M. (2001). *Emotional Intelligence General and General 360° User Guide*. Bracknell: Previsor ASE..
- Dulewicz, V., & Higgs, M J. (2007). Relationships between Psychological Well-being, Emotional Intelligence and Personality. *Henley Working Paper 0717*.
- Dulewicz, V., Higgs, M J. & Slaski, M. (2003). Emotional Intelligence: Content, Construct and Concurrent Validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 405 – 420.
- Dulewicz, C., Young, M. & Dulewicz, V. (2005). The Relevance of Emotional Intelligence for Effective Leadership. *Journal of General Management*, 30, 71-86.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hawkins, J. & Dulewicz, V. (2007). The relationship between performance as a leader and Emotional Intelligence, Intellectual Competencies and Managerial Competencies. *Journal of General Management*, 33, 2, 57-78.
- Higgs, M. J. (2004). Call-centre performance and emotional intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 442:454
- Higgs M.J & Aitken, P. (2003). Is emotional intelligence a predictor of leadership potential? *Journal of Managerial Psychology*, 16, , 28-39.
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 425 – 431.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of Emotional Intelligence. In Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.) *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robertson, I.T. & Smith, M. (2001). Personnel Selection. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 74, 441-472.
- Saville, P., Holdsworth, R., Nyfield, G., Cramp, L. & Mabey, W. (1993). *Occupational Personality Questionnaire Manual*. Esher: SHL.
- Thornton, G. C. (2006). *Usefulness of the concept of Emotional Intelligence in Senior Level Assessment*. 33rd International Assessment Centre Congress, London, September.

Una Validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale

Natalio Extremera
Pablo Fernández-Berrocal
Vanesa González-Herero
Rosario Cabello
Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo del presente estudio fue investigar las propiedades psicométricas de la versión española de la *Subjective Happiness Scale* (SHS; Lyubomirsky y Hepper, 1999) en una muestra de estudiantes de instituto y de universidad. Los estudiantes cumplieron las siguientes medidas: la versión española de la SHS, la escala de satisfacción vital de Diener (SWLS), el inventario de depresión de Beck (BDI) y la escala de ansiedad rasgo de Spielberger (STAI). Los resultados revelaron evidencias preliminares de una consistencia interna satisfactoria, una adecuada fiabilidad test-retest, así como una apropiada validez tanto convergente como divergente para propósitos de investigación. No se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en felicidad en función del sexo aunque sí se hallaron diferencias en sus puntuaciones de felicidad entre estudiantes de instituto y universitarios. En general, los datos arrojan evidencias empíricas de la utilidad potencial de esta medida breve de evaluación de la felicidad subjetiva en estudios tanto nacionales como internacionales con población hispanohablante. Finalmente, se plantean una serie de recomendaciones prácticas y futuras líneas de investigación.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the psychometric properties of the Spanish version of the Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Hepper, 1999) in high school and university students. The students completed the following measures: the Spanish version of SHS, the Satisfaction with life Scale (SWLS), the Beck depression Inventory (BDI) and Spielberger Trait Anxiety Inventory (STAI). The results revealed preliminary evidence of adequate internal consistency, an appropriate test-retest reliability, convergent validity,

and divergent validity for research purposes. No significant sex effects were found although differences between high school students and university undergraduate students were found. In general, our findings add empirical evidences about the usefulness of such a brief measure for the assessment of subjective happiness in large-scale national and international studies with Spanish native language speaking population. Finally, practical recommendations and future lines of research are underlined.

Introducción

La mayoría de las personas considera que la felicidad es la base de una vida plena (Lyubomirsky, 2008). Sin embargo, el bienestar subjetivo ha sido objeto de estudio desde hace relativamente poco tiempo, principalmente porque la literatura psicológica ha estado más interesada en la patología y en la intervención de síntomas negativos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Desde el reciente campo de la psicología positiva, los investigadores están prestando una mayor atención a los factores psicosociales que ayudan a explicar el grado de bienestar de las personas (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Es frecuente encontrar alusiones al constructo de bienestar subjetivo mediante términos como satisfacción vital, felicidad, salud mental, afectividad positiva, calidad de vida, etc. La investigación ha dejado patente que el bienestar subjetivo está compuesto por diferentes factores interrelacionados teóricamente (Diener, Oishi, y Lucas, 2003), no obstante, estos elementos son separables y, en cierto grado, varían en su operacionalización (Lucas, Diener y Suh, 1996). En este sentido, afectividad positiva, afectividad negativa y satisfacción con la vida son considerados elementos del bienestar subjetivo fuertemente relacionados ya que implican juicios valorativos basados en las experiencias vitales de los individuos, sin embargo, tales constructos divergen en su naturaleza (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Mientras la afectividad es definida en términos emocionales, como una agregación de experiencias afectivas positivas y negativas, la satisfacción vital es concebida cognitivamente y se define como un juicio valorativo en el que el individuo evalúa la calidad de su vida sobre la base de su propio criterio (Diener et al., 2003). Lyubomirsky y Lepper (1999) sugieren la necesidad de acercamientos más amplios y molares del bienestar que capturen este fenómeno psicológico de una ma-

nera más global. Para estas autoras, la mayoría de individuos son capaces de informar del grado en que ellos son personas felices o infelices y este juicio no es equivalente a una simple suma de sus reacciones afectivas recientes o su satisfacción con sus vidas (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

Aunque existen diversos instrumentos clásicos para evaluar el grado de bienestar subjetivo y de felicidad general de las personas (Lopez y Snyder, 2003). Lyubomirsky y Lepper, (1999) diseñan un instrumento, la *Subjective Happiness Scale* (SHS), para medir los niveles de felicidad en un sentido amplio y global. Esta medida contempla una evaluación subjetiva de si una persona es feliz o infeliz. En una serie de 14 estudios realizados con muestra de Estados Unidos y Rusia, las autoras encontraron que la SHS presentaba una adecuada consistencia interna en muestras con edades y culturas diferentes ($r=.79$ a $r=.93$), una buena fiabilidad test-retest en periodos que oscilaban desde las tres semanas ($r=.61$) a 1 año ($r=.55$), así como buenos indicadores de validez tanto convergente como divergente (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Recientes trabajos han confirmado las propiedades psicométricas de la versión inglesa de la escala (Mattei y Schaefer, 2004). Junto con la versión original inglesa y la rusa (Lyubomirsky y Lepper, 1999), existe una versión alemana (Swami, Stieger, Voracek, Dressler, Eisma, y Furnham, en prensa), una adaptación japonesa (Shimai, Otake, Utsuki, Ikemi, y Lyubomirsky, 2004) y una validación malaya (Swami, 2008). Estas adaptaciones han proporcionado evidencias de la validez de constructo de la escala en diferentes grupos culturales, encontrando en todos los casos indicadores aceptables de estabilidad temporal y adecuados niveles de consistencia interna. Asimismo, todas las adaptaciones han ratificado la estructura unitaria del SHS original.

La SHS es un instrumento de 4 ítems en una escala Likert de 1 a 7 que mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí mismo o bien se compara con quienes le rodean. Dos de los ítems piden a los individuos que se describan utilizando bien criterios de valoración absolutos sobre su vida o bien criterios de valoración en relación con los demás, mientras los otros dos ítems presentan breves descripciones de individuos felices o infelices y los encuestados deben responder en qué grado se adecuan a ellos estas descripciones.

En este trabajo nuestro objetivo es examinar y ampliar las evidencias de validez de este instrumento en población de habla castellana. Hasta la fecha no tenemos conocimiento de que exista una versión validada en castellano y la confirmación de las propiedades en esta lengua aportaría evidencias sobre la idoneidad de su uso en grupos culturales distintos al anglosajón, asiático o de Europa del norte. Igualmente, la validación de la SHS para su uso en grupos lingüísticos de habla hispana ayudaría a la investigación transcultural sobre bienestar y felicidad, específicamente para conocer las diferencias culturales asignadas al significado de la felicidad así como los antecedentes diferenciales asociados a cada país hispanohablante (Diener y Suh, 2000). El objetivo de este trabajo, por tanto, es proporcionar evidencias sobre las propiedades psicométricas de la versión española del SHS en una amplia muestra de estudiantes de instituto y universitarios españoles.

Método

Participantes

Los participantes fueron 727 estudiantes de secundaria y de universidad, 293 hombres y 434 mujeres. La edad oscilaba entre 16 y 29 años ($M=18,89$; $D.S.= 3,00$). Todos los estudiantes pertenecían a centros educativos de Málaga. Para calcular específicamente la fiabilidad test-retest se utilizó un grupo de 155 estudiantes universitarios (26 hombres y 129 mujeres). La edad oscilaba entre 20 y 50 años ($M=23,34$; $D.S.= 5,05$) que cumplieron en dos ocasiones la escala con una periodicidad temporal de 6-8 semanas.

Instrumentos

Datos sociodemográficos

Todos los participantes proporcionaron datos sociodemográficos básicos referentes a su edad y el sexo.

La escala de felicidad subjetiva (SHS)

La SHS (Lyubomirsky y Lepper, 1999) ha sido traducida al castellano por el primer autor de este trabajo y la *back-translation* fue llevada a cabo por una persona bilingüe. Esta escala tipo Likert de 4 ítems mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí mismo o bien se compara con quienes le rodean. La escala presenta una estructura unitaria adecuada, estabilidad temporal confirmada a través de 14 muestras diferentes y ha mostrado correlaciones moderadas

con constructos como autoestima, depresión, satisfacción o neuroticismo (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Schwartz, Ward, Monterosso, Lyubomirsky, White, y Lehman, 2002).

Otros instrumentos

Para validar la versión española de la SHS, se utilizaron tres instrumentos adicionales. La escala de satisfacción vital (SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) es un cuestionario de 5 ítems diseñado como una medida global acerca del grado percibido de satisfacción en la vida. El Inventario de Depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw, y Emery, 1979), es una medida clásica que permite determinar la existencia del síndrome depresivo, y en su caso, la intensidad de éste a través de 21 ítems. La Escala Rasgo del Cuestionario de Ansiedad Rasgo (Spielberger, Gorsuch, y Lushene, 1994), es una medida de autoinforme de 20 ítems que permite valorar las respuestas cognitivas de ansiedad, relativamente estables, que caracterizan a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras.

Procedimiento

Los participantes cumplieron voluntariamente los cuestionarios en el aula como parte de una investigación más amplia sobre aspectos emocionales y bienestar. Tras recibir unas breves instrucciones sobre la cumplimentación rellenaron los cuestionarios en una hora de clase y en presencia del experimentador. La cumplimentación fue totalmente anónima y confidencial y no recibieron ningún tipo de incentivo por su participación.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La media de las puntuaciones en felicidad subjetiva para la presente muestra fue de 5,05 (DS=1,03). Esta puntuación se encuentra en línea con las obtenidas en otros países. Por ejemplo, está por encima de Malasia (M=4.42), Rusia (M=4.02), Filipinas (M=4.85) y por debajo de países como Austria (M=5.18), Inglaterra (M=5.22) o Estados Unidos (M=5.62) (Lyubomirsky y Lepper 1999; Swami 2008; Swami et al., en prensa).

Consistencia interna

El coeficiente de consistencia interna (alfa de cronbach) para la versión española del SHS fue de .81

para la presente muestra. Estos hallazgos van en consonancia con los alfas encontrados en las adaptaciones de la escala realizadas a otras lenguas (Lyubomirsky y Lepper 1999; Mattei y Schaefer 2004; Shimai et al. 2004; Swami 2008; Swami et al., en prensa).

Fiabilidad Test-Retest

Para el grupo de 155 estudiantes universitarios se obtuvieron las fiabilidades test-retest tras un periodo de 6-8 semanas. El alfa de Cronbach para este subgrupo en la primera pasación fue de .81 y se mantuvo igualmente alta en la fase retest (alpha=.82). Las correlaciones entre las medias entre la fase test-retest fue de .72, sugiriendo que la fiabilidad test-retest está dentro de los niveles adecuados para la versión española del SHS y en línea con la fiabilidad test-retest media (M=.72) informada en la versión original de la escala (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

Análisis factorial

Para examinar la estructura factorial de la escala se llevó a cabo un análisis de componentes principales Varimax (con rotación ortogonal). Los resultados produjeron un único factor el cual explicaba el 63,5% de la varianza (eigenvalue= 2.54). Todos los ítems cargaron en un único factor (cargas: ítem 1=.87; ítem 2=.83; ítem 3=.79; ítem 4=.67).

Validez convergente y divergente

Como evidencias de validez convergente, las puntuaciones en el SHS correlacionaron positiva y significativamente con la escala de satisfacción con la vida ($r=.64$). Por otro lado, como muestra de validez divergente, las puntuaciones medias en SHS mostraron relaciones significativas y negativas con las puntuaciones en BDI ($r=-.51$) y con STAI ($r=-.36$). Estos datos son consistentes con los hallazgos de Lyubomirsky y Lepper (1999) y Swami et al., (2008) y sugieren que la versión española de la SHS muestra evidencias contrastadas de validez convergente y divergente.

Diferencias por sexo y grupo educativo

Se calculó una T Student para muestras independientes para determinar diferencias en las medias en felicidad en función del sexo y el grupo educativo. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en felicidad subjetiva

($t(725)=-.235$; $p=0.8$). En cambio, sí fueron encontradas diferencias significativas entre estudiantes de instituto y de universidad en felicidad subjetiva ($t(725)=2.194$; $p<.05$). En este sentido, el grupo de estudiantes de universidad presentaban mayores puntuaciones medias en felicidad subjetiva ($M=5.14$) que el grupo de estudiantes de instituto ($M=4.97$).

Discusión

El presente trabajo presenta una medida corta, útil y reconocida internacionalmente para evaluar la felicidad en colectivos de habla castellana. Nuestros resultados muestran que la traducción española de la *Subjective Happiness Scale* (Lyubomirsky y Lepper, 1999) puede ser una medida fiable y válida para ser utilizada en muestras españolas. Igualmente, esta escala podría utilizarse también en otras sociedades cuya lengua materna es el castellano tales como los países de Latinoamérica. El estudio de la validez y fiabilidad de esta versión en muestras hispanohablantes queda como tarea futura de investigación. Pese a ser una medida relativamente corta, esta característica la convierte en un instrumento deseable, especialmente cuando los investigadores tienen limitaciones temporales o han incluido una amplia batería de instrumentos de pasación. Además, pese a su brevedad, la versión española, consistente con la original, ha demostrado excelentes niveles de consistencia interna, una estabilidad temporal adecuada tras 6-8 semanas, así como una estructura factorial unitaria. Finalmente, la escala mostró correlaciones esperadas y significativas con satisfacción vital, aunque no excesivas para ser consideradas el mismo constructo, sugiriendo una adecuada validez convergente. En cuanto a evidencias de validez divergente, la escala se asoció negativa y significativamente con síntomas de depresión y ansiedad. En definitiva, la versión española de la SHS ha demostrado claras evidencias de validez convergente y divergente, aportando robustez a la validez del constructo que mide el instrumento desarrollado por Lyubomirsky y Lepper (1999).

Asimismo, las puntuaciones medias en nuestra muestra se sitúan dentro de los rangos alcanzados en otros grupos culturales y podría ser empleada para llevar a cabo estudios transculturales (Swami et al., en prensa). Futuras líneas de trabajo deberán examinar las posibles diferencias culturales en valores asociados al bienestar entre los diversos países

de habla hispana, los criterios definidos por esas sociedades para alcanzar plenitud en sus vidas y si existen realmente diferencias en los niveles de felicidad entre estos individuos como consecuencia de que alcancen en sus respectivas naciones esos valores sociales prefijados (Diener y Suh, 2000).

Igualmente, en concordancia con otras versiones de la escala, los resultados de nuestro estudio no encontraron diferencias significativas en felicidad en función del sexo, si bien sí se encontraron diferencias en función del grupo educativo. Es posible que estas diferencias estén relacionadas con el rango de edad más que por el nivel de estudios. Futuras investigaciones deberían seleccionar muestras más amplias y heterogéneas de edad, y no sólo estudiantes de instituto y universitarios, que pudieran examinar en profundidad esta cuestión.

En cuanto a las limitaciones, nuestro estudio ha utilizado muestra universitaria y de instituto para la validación del instrumento, lo cual lógicamente no representa a toda la población. Futuras investigaciones deberían incluir muestras más heterogéneas que permitan una mayor generalización de nuestros resultados. Igualmente, sería valorable en futuras investigaciones incluir otros instrumentos publicados de felicidad o bienestar subjetivo para examinar el grado de asociación entre la SHS y esas escalas. Al igual que se llevó a cabo en la versión original, queda pendiente incluir constructos disposicionales con los que la felicidad ha sido asociada tanto teórica como empíricamente en previas investigaciones, tales como autoestima, afectividad positiva, emocionalidad negativa, optimismo, extraversión, etc... y así demostrar su validez discriminante respecto a estas dimensiones. Por otro lado, para un proceso de validación más completo, junto a los análisis factoriales exploratorios presentados, sería interesante que futuros trabajos realizaran análisis factoriales confirmatorios que corroborasen la estructura unitaria de esta escala y aportaran datos sobre su invarianza factorial a través de distintos grupos de edad o sexo.

En definitiva, nuestros resultados sugieren que la versión española de la *Subjective Happiness Scale* es una medida fiable y válida para medir felicidad en muestras españolas. Aunque todavía es necesaria más investigación para confirmar nuestros hallazgos preliminares, la aportación de esta herramienta al campo de la evaluación psicológica puede ser un paso apreciable para los investigadores inte-

resados en el bienestar subjetivo y permite, dentro del incipiente campo de la Psicología Positiva, ampliar la lista de instrumentos disponibles para medir los niveles de felicidad en población española.

Referencias

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., y Suh, E. M. (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E., y Smith, H (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Lopez, S. J., y Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 37-155.
- Mattei, D., y Schaefer, C. E. (2004). An investigation of validity of the Subjective Happiness Scale. *Psychological Reports*, 94, 288-290.
- Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., y Lehman, D. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1178-1197.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shimai, S., Otake, K., Utsuki, N., Ikemi, A., y Lyubomirsky, S. (2004). Development of a Japanese version of the subjective happiness scale (SHS), and examination of its validity and reliability. *Japanese Journal of Public Health*, 51, 845-853.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., y Lushene, R.E. (1994). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (4ªed.). Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada
- Swami, V. (2008). Translation and validation of the Malay Subjective Happiness Scale. *Social Indicators Research* 88, 347-353.
- Swami, V., Stieger, S., Voracek, M., Dressler, S.G., Eisma, L., y Furnham, A. (en prensa). Psychometric Evaluation of the Tagalog and German Subjective Happiness Scales and a Cross-Cultural Comparison. *Social Indicators Research*.

El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Una medida de habilidad de la percepción y comprensión emocionales

Jorge Barraca Mairal

Universidad Camilo José Cela

Antonio Fernández González

Universidad Autónoma De Madrid

Resumen

El TESIS (Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales) es una medida de habilidad de la capacidad para procesar correctamente información emocional e interpretar adecuadamente los deseos e intenciones de los sujetos de nuestro entorno (aunque traten de ocultarlos). Es un aspecto fundamental en todos los modelos de inteligencia emocional, pues la correcta percepción y comprensión de los deseos, intenciones, sentimientos o pensamientos de los sujetos es el primer paso para una actuación socialmente inteligente. La prueba utiliza como estímulos imágenes cinematográficas. En las escenas se recogen interacciones (de dos o más sujetos o de grupos) en las que se reflejan motivaciones, intereses, afectos o aversiones de forma unívoca, aunque no explícita. La prueba está compuesta por 15 elementos (escenas) con buenos índices de discriminación y homogeneidad. El TESIS ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas. La consistencia interna (alfa de Cronbach) alcanza 0,70 y la estabilidad temporal 0,84. La validez se ha establecido a partir de las correlaciones con la edad, el rendimiento académico, el TMMS-24, el Test de Competencia Social de Sternberg (SCF), la Prueba de Habilidad de Decodificación Perceptiva (PDA), el TAMAI e indicadores objetivos de comportamiento en el ámbito escolar.

Abstract

Sensitivity to Social Interactions Test (TESIS). An ability measure of emotional perception and emotional understanding

TESIS (Sensitivity to Social Interactions Test) is an ability measure of the capacity to process correctly emotional information and to suitably interpret de-

sires and intentions of the subjects around us (although they try to hide them). It is a fundamental component in all models of emotional intelligence, because the accurate perception and understanding of desires, intentions, feelings or thoughts of the subjects is the first step for a socially intelligent behavior. The items of the test are movie scenes. In the scenes we gather interactions (of two or more subjects or groups) in which motivations, interest, likings or disgusts are reflected in an univocal but nonexplicit form. The test is composed by 15 items (scenes) with good discrimination and homogeneity indexes. TESIS has demonstrated good psychometric properties. The internal consistency (Cronbach's alpha) reaches .70 and the temporary stability .84. The validity has been established by the correlations with age, academic scores, TMMS-24, Social Competence Form of Sternberg (SCF), Perceptive Decoding Ability Test (PDA), TAMAI and objectives measures of behavior in the school context.

Introducción

El Test de Sensibilidad a las Interacción Sociales (TESIS) es una medida para evaluar, a través de una tarea objetiva, la Sensibilidad Social o Sensibilidad Interpersonal, que se define como la destreza para sentir, percibir y responder de forma conveniente en situaciones personales, interpersonales y sociales (Bernieri, 2001). Se trata de un constructo amplio, que incluye la capacidad para decodificar correctamente las emociones, los pensamientos, los rasgos de personalidad o, incluso, las relaciones sociales que mantienen las personas observadas. Como habilidad para codificar información social, manejar la expresividad y responder adecuadamente ante demandas interpersonales, es una capacidad íntimamente relacionada con la Inteligencia Emocional (IE) (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), si bien en ésta se incluye, además, la correcta expresión, el control del propio comportamiento y la capacidad de influir sobre otras personas, mientras que en la Sensibilidad Social el foco se ha dirigido fundamentalmente hacia la *precisión del receptor*, que se define como *sensible* si es capaz de: (1) detectar las claves sociales relevantes, (2) decodificar con justeza esta información, y (3) comprender las implicaciones de una situación social.

Más específicamente, si nos circunscribimos al modelo de IE de habilidad planteado por Mayer y Salovey (1997), dado el tipo de tarea requerido el TE-

SIS debería considerarse una medida de la *percepción* y *comprensión* emocionales, aunque no de las otras dos dimensiones del modelo (la facilitación emocional y la regulación de las emociones propias y ajenas).

Fundamento de la prueba

Dados los problemas de validez y realismo que tradicionalmente arrastran las medidas de IE (Cf. para una revisión Barraca, Fernández González y Sueiro, 2009), en el TESIS se procuró reunir una serie de elementos con riqueza expresiva y complejidad suficiente como para suponer un trasunto fiel de una interacción de la vida real de sujetos adultos con un desarrollo cognitivo normal. Para conseguirlo se seleccionaron escenas de películas que recogían interacciones en las que se reflejaban motivaciones, intereses, afectos o aversiones de forma unívoca, aunque no explícita. También se intentó que la ambientación y la duración de las escenas permitiese contextualizar adecuadamente las interacciones sociales. Dado que el problema del criterio es fundamental en la medida de la Sensibilidad Social (Bernieri, 2001), la intención de desarrollar un test objetivo y no proyectivo o tipo auto-informe presidió todo el proceso. Aunque, obviamente, una escena de una película no es igual a una interacción auténtica, sin duda es un método mucho más realista para identificar emociones que la visión de fotografías (como, por ejemplo, hace el MSCEIT), la audición de unas voces y, por supuesto, la descripción leída de una interacción social.

Desarrollo y versiones preliminares del TESIS

En su primera versión el TESIS se componía de 10 escenas y las preguntas que se hacían sobre ellas eran abiertas y no de elección múltiple. Con este formato, la prueba se aplicó a una muestra de 43 sujetos (32 mujeres y 11 hombres), con un rango de edades entre los 18 y 26 años (media de edad: 22 años) y con nivel de estudios universitarios. Los análisis estadísticos publicados con esta pequeña muestra (Barraca, 2003) demostraron que la prueba tenía unas propiedades psicométricas prometedoras: la consistencia interna (KR-20) fue 0,66, y la estabilidad temporal 0,78. Para los cálculos de validez, y basándose en las investigaciones anteriores sobre Sensibilidad Social, se correlacionaron los resultados del TESIS con pruebas de independencia de campo (GEFT), factor *g* (Matrices progresivas de Raven) —que fueron moderadamente positivas, tal y como

se esperaba— y varios rasgos de personalidad (medidos a través del 16PF-5). Para evaluar la validez de constructo se comparó a hombres y mujeres, pero ambos grupos no arrojaron diferencias significativas; también se correlacionó la edad con la puntuación total del TESIS, obteniéndose una correlación significativa de 0,31 ($p < 0,05$). Por último, se llevó a cabo un ANOVA con el tipo de estudios. Se hipotetizó que los estudiantes de Psicopedagogía obtendrían puntuaciones más bajas que los de Psicología pero más altas que los de Magisterio, una vez controlado el efecto de la edad. En este caso la hipótesis no se corroboró, pues no aparecieron diferencias significativas entre los tres grupos.

En la siguiente versión del TESIS se incluyeron 10 escenas más (alcanzando la cifra de 20) y se estableció el formato actual de preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta. Los resultados empíricos de esta versión han sido publicados en el marco de una investigación más general sobre IE y adaptación psicosocial (Fernández González y Barraca, 2005). Con una muestra bastante más extensa que en el caso anterior (275 sujetos), un rango de edades significativamente más amplio (16 a 41 años) y mayor variedad en los niveles de estudios (desde 1º de Bachillerato hasta universitarios de 5º curso), se obtuvo una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0,53. También se hallaron las correlaciones con medidas de empatía (IRI), auto-control conductual (SMS), competencia social (SCF), adaptación psicosocial (BASC) e IE auto-percibida (TMMS-24). Aunque las correlaciones en general no respondieron enteramente a las hipótesis, se produjeron resultados que demostraban la vinculación del TESIS con la ausencia de estrés personal y social, así como su relación con algunos aspectos de la IE auto-percibida (comprensión de los estados emocionales) y con otros de la adaptación psicosocial (medida a través del BASC). Debido a los resultados de esta segunda versión se decidió elaborar una tercera con 5 elementos menos. De esta última versión, que ha sido publicada como instrumento definitivo (Barraca et al., 2009), se presentan a continuación los principales resultados.

Propiedades Psicométricas

Muestra

El estudio de las propiedades psicométricas de la tercera versión del TESIS se realizó a partir de una

Tabla 1. Propiedades de los ítems del TESIS

Ítem	Media	D.T.	Hc
1	0,32	0,47	0,20
2	0,44	0,50	0,30
3	0,66	0,48	0,20
4	0,78	0,42	0,24
5	0,31	0,46	0,13
6	0,42	0,49	0,35
7	0,67	0,47	0,47
8	0,58	0,49	0,31
9	0,21	0,41	0,23
10	0,63	0,48	0,37
11	0,83	0,38	0,44
12	0,49	0,50	0,39
13	0,88	0,33	0,52
14	0,66	0,47	0,43
15	0,43	0,50	0,32

muestra de 467 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 47 años. La media de edad fue de 18,11 con una desviación típica de 3,91. La mayor parte de los sujetos fueron estudiantes de secundaria y universitarios. Además, se incluyeron algunos adultos no universitarios. Respecto al sexo, la muestra estuvo formada por 131 varones (28,1%) y 336 mujeres (71,9%).

Análisis de los elementos

En la Tabla 1 se incluyen los valores de la media, la desviación típica y el índice de homogeneidad corregido (Hc) para los ítems del TESIS. Los estadísticos señalan una adecuada variabilidad y una conveniente correlación de cada ítem con la puntuación total del test sin contar dicho ítem.

Fiabilidad

Consistencia interna

En esta versión de 15 ítems, el TESIS obtuvo un alfa de Cronbach de 0,70. Este resultado debe considerarse positivo teniendo en cuenta la brevedad del test, la complejidad del rasgo medido y el tratarse de una prueba objetiva (no un cuestionario).

Estabilidad temporal

En el caso de la versión final del TESIS no pudo realizarse un estudio de fiabilidad como estabilidad temporal, si bien se poseen los datos de versiones anteriores. En concreto, en la primera versión de la prueba, que consistía en 10 de los ítems de la versión final, una muestra de 43 sujetos recibió la aplicación de la prueba en dos momentos tempo-

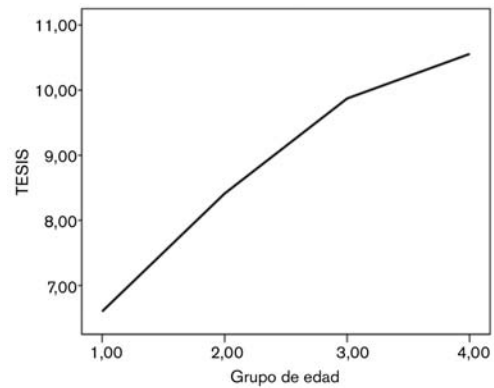


Figura 1: Correlación entre el grupo de edad y las puntuaciones del TESIS

rales distintos. La correlación entre sus resultados en ambos momentos fue 0,78. A la luz de este hallazgo, y teniendo en cuenta que la versión final del TESIS multiplica la longitud de esta primera versión por 1,5, podemos recurrir a la fórmula de Spearman-Brown para estimar la fiabilidad de la prueba en su actual longitud. Aplicando esta fórmula obtenemos que la fiabilidad estimada mediante el procedimiento test-retest para el TESIS es de 0,84.

Validez

Validez de constructo

Para contrastar la validez de constructo se analizó, en primer lugar, la relación existente entre la edad de los sujetos y su puntuación en la prueba. Como las revisiones teóricas han demostrado existe una covariación entre la Sensibilidad Social y la edad, habiéndose hallado repetidamente una relación lineal moderada entre ambos (Bass, 1962; Baum y Nowicki, 1998; Stricker, 1982). Este resultado es el que obtuvimos al correlacionar la edad con la puntuación en la prueba: 0,29 ($p < 0,01$). Esta correlación asciende a 0,49 cuando es el grupo de edad (Grupo 1: estudiantes de 3º y 4º de la ESO; Grupo 2: estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato; Grupo 3: Universitarios; Grupo 4: Adultos no universitarios) el que se correlaciona con la puntuación del test. Esta última relación puede verse gráficamente en la Figura 1.

En segundo lugar, realizamos un estudio de las diferencias entre los sujetos varones y mujeres, partiendo de la hipótesis de que las mujeres obtendrían un mejor desempeño en el test, de acuerdo con los resultados de varios trabajos sobre Sensibilidad

Social y diferencias por sexos (Buck, 1976; Brody, 1999; Gallois y Callan, 1986; Hall, 1984; Rotter y Rotter, 1988). Nos servimos de la prueba *t* de Student con muestras independientes para comprobar este punto. El resultado arrojó diferencias significativas entre ambos sexos, con $p < 0,00$, siendo las mujeres estadísticamente mejores en su desempeño en la prueba (media=8,73) que los varones (media=7,21), tal y como se había hipotetizado.

En tercer lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio para evaluar el ajuste de los datos obtenidos a la existencia de un único factor subyacente que explicara la variabilidad encontrada (sensibilidad a las interacciones sociales). La varianza explicada por el factor fue del 22,37% y la prueba de bondad de ajuste no resultó significativa, existiendo por tanto ajuste entre los datos obtenidos y la explicación proporcionada por el modelo de un factor, lo que resulta coherente con el planteamiento teórico que defiende que la Sensibilidad Social es un rasgo estable y global (Bernieri, 2001). Los pesos factoriales se pueden consultar en la Tabla 2.

Validez convergente y discriminante

Para evaluar la validez convergente y discriminante se aplicaron otras medidas paralelamente a la cumplimentación del TESIS.

En primer lugar, se obtuvo la correlación del TESIS con la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). De las tres dimensiones de este instrumento, la única significativa se obtuvo con la atención emocional, como era esperable ya que el TESIS proporciona información sobre la percepción de los estados emocionales, pero no sobre la capacidad de comprender los propios estados emocionales, de saber controlarlos o regularlos. Las correlaciones del TESIS con las tres dimensiones del TMMS-24 se recogen en la Tabla 3.

Así mismo, se aplicaron el Social Competence Factor: SCF (Sternberg, Conway, Ketron y Berstein, 1981) y el Perceived Decoding Ability: PDA (Zuckerman y Larrance, 1979). La primera prueba es un auto-informe de 31 ítems que mide diferentes rasgos, características o factores de la Competencia Social (o Inteligencia Práctica, para los autores). El PDA es una medida de auto-informe que recoge las diferencias individuales en la utilización de habilidades propias de la comunicación no verbal. Puntuaciones altas en esta prueba revelan capacidad para interpretar correctamente los senti-

Tabla 2. Matriz de componentes del TESIS

Ítem	Componente
1	0,24
2	0,34
3	0,24
4	0,25
5	0,17
6	0,45
7	0,61
8	0,45
9	0,33
10	0,53
11	0,66
12	0,55
13	0,73
14	0,60
15	0,48

mientos de las personas en diversas situaciones sociales. Hipotetizamos que ambos instrumentos debían correlacionar con el TESIS pues recaban aspectos fundamentales vinculados a la Sensibilidad Social. Como se esperaba, la correlación del TESIS con ambos resultó significativa con $p < 0,01$. Estas correlaciones pueden consultarse en la Tabla 3.

En tercer lugar, se estudió la relación entre el TESIS y varias medidas objetivas de inadaptación escolar, como el número de suspensos, partes de amonestación o expulsiones. La hipótesis inicial era que los sujetos con mayores puntuaciones en el TESIS estarían mejor adaptados en el ambiente escolar, como resultado de su mayor IE. Se esperaban por tanto correlaciones negativas (aunque moderadas, ya que la IE es un precursor de la adaptación, pero no un indicador directo) entre las medidas de inadaptación y las puntuaciones totales en el TESIS. Esto es justo lo que se obtuvo. Los resultados numéricos pueden consultarse en la Tabla 3.

Por último, se llevó a cabo un estudio de la relación entre el TESIS y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI (Hernández y Hernández, 2005). El TAMAI está destinado a la apreciación del grado de adaptación del sujeto, ofreciendo en cada uno de los aspectos de ésta unos subfactores que permiten determinar los orígenes de la inadaptación. En coherencia con los resultados que acabamos de presentar sobre los indicadores de adaptación escolar, hipotetizamos que los sujetos con puntuaciones más altas en el TESIS mostrarían índices menores (aunque moderados) de inadaptación. Más en concreto, se esperaba

Tabla 3. Correlaciones del TESIS con el TMMS-24, el SCF, el PDA y varios indicadores objetivos de adaptación escolar

TMMS-24 Atención	0,118*
TMMS-24 Claridad	-0,053
TMMS-24 Reparación	-0,063
Social Competente Factor (SCF)	0,224**
Perceived Decoding Ability (PDA)	0,128**
Número de suspensos	-0,192**
Faltas de asistencia	-0,111
Partes incidencia	-0,031
Partes amonestación	-0,208**
Expulsiones de 3 días	-0,158*
Expulsiones de 15 días	-0,196**

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

obtener correlaciones negativas con la Adaptación General, Escolar y Familiar, junto con algunos otros subfactores (insatisfacción familiar, perfeccionismo materno y paterno, etc.). Los datos han sido coherentes con lo esperado. Los resultados de las correlaciones significativas se recogen en la Tabla 4.

El conjunto de estos resultados, tanto en los análisis de fiabilidad (consistencia interna, estabilidad temporal) como en las pruebas de validez de constructo, convergente y discriminante, permiten concluir que el TESIS posee unas propiedades psicométricas que garantizan su calidad como instrumento para recabar la Sensibilidad Social y, por tanto, ofrece una medida objetiva, con fiabilidad y validez, de la percepción y comprensión emocionales.

Discusión

El TESIS es un instrumento objetivo para la evaluación de dos aspectos claves de la IE: la percepción y la comprensión emocionales. Sus índices de consistencia interna y de estabilidad temporal son adecuados, y varios indicadores de validez la convierten en una prueba muy prometedora. Como ventajas del instrumento se pueden destacar su versatilidad para las aplicaciones colectivas y la sencillez de su formato (aunque es cierto que requiere elementos multimedia en su aplicación); también es reseñable su claridad respecto al tipo de tarea y su sencilla corrección.

Como limitaciones han de señalarse algunos aspectos, en especial el que, a pesar de que los ele-

Tabla 4. Correlaciones significativas del TESIS con las escalas del TAMAI

Inadaptación General	-,140*
Inadaptación Escolar	-,175**
Aversión a la Instrucción	-,173**
Hipolaboriosidad	-,160*
Insatisfacción Escolar	-,176**
Insatisfacción ambiente familiar	,136*
Proteccionismo Paterno	-,184**

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

mentos del TESIS resultan próximos a las interacciones reales y cotidianas que se dan en el entorno del sujeto (validez aparente), existen diferencias insoslayables entre la realidad y el lenguaje cinematográfico. También es cierto que las muestras empleadas para la validación y baremación resultan aún algo limitadas y sería conveniente que se ampliaran en futuras investigaciones.

Referencias

- Barraca, J. (2003). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Primeros resultados con una muestra universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (2), 258-262.
- Barraca, J., Fernández González, A. y Sueiro, M. (2009). *TESIS. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales*. Manual de Referencia. Bilbao: Albor-Cohs.
- Bass, B. M. (1962). Reactions to "Twelve Angry Men" as a measure of sensitivity training. *Journal of Applied Psychology*, 46, 120-124.
- Baum, K. M. y Nowicki, S. Jr. (1998). Perception of emotion: Measuring decoding accuracy of adult prosodic cues varying in intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 89-107.
- Bernieri, F. J. (2001). Toward a Taxonomy of Interpersonal Sensitivity. En J.A. Hall y F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity. Theory and Measurement* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies. *Human Communication Research*, 2, 162-171.
- 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 González, A. y Barraca, J. (2005). Inteligencia Emocional, Empatía y Competencia Social. Una investigación empírica con estudiantes de Bachillerato. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds.), *Psicología Social y problemas sociales. Vol. 5. Psicología Ambiental, Comunitaria y de la Educación* (pp. 335-342). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallois, C. y Callan, V. J. (1986). Decoding emotional messages: Influence of ethnicity, sex, message type, and channel. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 755-762.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Theory and Measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández y Hernández, P. (2005). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Rotter, N. G. y Rotter, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139-148.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, & personality*, 9, 185-211.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. y Berstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- Stricker, L. J. (1982). Interpersonal competence instrument: Development and preliminary findings. *Applied Psychological Measurement*, 6, 69-81.
- Zuckerman, M. y Larrance, D. T. (1979). Individual differences in Perceived Encoding and Decoding Abilities. En R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication. Individual differences* (pp. 170-195). Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.

La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado

Nair Floresta Andrade Neta

Emilio García García

Isabel Santos Gargallo

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilheus-Ba-Brasil

Resumen

Desde su formalización teórica en 1990, el constructo de la Inteligencia Emocional (IE) ha despertado un interés creciente, tanto popular como científico, constatado por el volumen de publicaciones sobre el tema en distintos países. Para averiguar en qué medida este constructo despertó el interés científico en Brasil, se llevó a cabo este estudio de naturaleza exploratoria y descriptiva, que consistió en revisar sistemáticamente la producción científica proveniente de los trabajos de investigación realizados desde los programas de Maestría Profesionalizante (MP), Maestría Académica (MA) y Doctorado (D) nacionales, durante el período de enero de 1990 a diciembre de 2006. Los datos provienen del Banco de Tesis Capes, cuyo acervo de disertaciones y tesis sobrepasa los 266.341 registros. Desde el punto de vista cuantitativo, se observa un volumen de producción discontinuo a lo largo del tiempo, que sugiere que el interés científico por el constructo de la IE en el contexto investigado aún parece muy escueto. La aplicación del constructo al ámbito laboral y la validación del constructo han sido los ámbitos temáticos de mayor interés.

Abstract

The Emotional Intelligence (EI) construct has given rise to a growing popular and scientific interest, as confirmed by numerous publications on the subject in different countries, since its theoretical systematization in 1990. An explanatory and descriptive study was carried out so as to ascertain to what extent this construct has drawn scientific attention in Brazil. Brazilian scientific production resultant of research work within the Professional Master (PM), Academic Master (AM) and Doctorate (D) programs between January 1990 and December 2006 was systematically analyzed. The analyzed data belong to CAPES Bank of Theses which has a collec-

tion of more than 266,341 registered theses. From the quantitative point of view the discontinuous volume of production along the period and context analyzed suggests that the scientific interest in the EI construct still seems to be very restrained. The application of the construct to the field of employment and the construct validation have been the thematic spheres of biggest interest.

Introducción

En 2004, los investigadores Salguero, Iruarrizaga y Fernández-Berrocal llevaron a cabo una investigación exploratoria con el objetivo de analizar la importancia que el constructo de Inteligencia Emocional ha cobrado desde su aparición dentro de la Psicología. Para ello, revisaron el número de publicaciones relacionadas a “inteligencia emocional” en la base de datos más consultada en Psicología, la PsycINFO, abarcando el período de 1872 hasta el mes de junio del año de 2004. Los resultados muestran un creciente interés por ese nuevo constructo, sobre todo a partir del año 1997, cuando proliferan la creación de medidas de evaluación de la IE y el surgimiento de estudios relacionando el concepto con distintas áreas. Se observa que el mayor número de trabajos publicados se refiere a la aplicación del concepto en la educación; le siguen las publicaciones que estudian la relación de la IE con la salud física y psicológica. En tercer y cuarto lugar, aparecen, respectivamente, la vinculación de la IE con el ámbito organizacional y con el comportamiento social.

De acuerdo con Grewal y Salovey, (2007) se estima que el *best-seller* de Goleman (1995) alcanzó la cifra de 360 mil ejemplares vendidos en Brasil. Más allá de este impacto popular, se pretendía averiguar en qué medida el constructo ha sido objeto del interés científico en este país. Para ello, se diseñó esta investigación exploratoria, tomando como referencia la producción académica proveniente de los cursos de postgrado *stricto sensu*, que incluye los programas de Maestría Profesional (MP), Maestría Académica (MA)¹ y Doctorado (D).

En Brasil, los cursos de postgrado (*stricto sensu*) son los principales responsables por la sistematización e institucionalización de la práctica de la investigación científica. Según información divulgada recientemente en el Portal de Periódicos Capes², en 2008 Brasil ocupó la 13^a posición en la clasificación mundial en la producción científica, habiendo alcanzado 30.451 publicaciones. Se con-

sidera que este progresivo desarrollo es el resultado del desempeño de las universidades y centros de investigación que actúan en la modalidad de postgrado universitario.

La CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior), fundada en 1951, es una autarquía del Ministerio de Educación que cumple un papel estratégico en la calidad de la educación superior y en la formación a nivel de Maestría y Doctorado. Dispone de un Portal de Periódicos con textos completos, bases de datos de referencias con resúmenes, patentes, tesis y disertaciones, estadísticas y otras publicaciones de acceso gratuito en internet. El Banco de Tesis (BT) es una de sus bases de datos y en 2007 contaba con 285 mil disertaciones y tesis defendidas en el período de 1987-2004 y fue incrementado en 28,5% con la reciente inclusión de 81.341 trabajos publicados durante los años 2005 y 2006. Como se puede constatar, el volumen de investigaciones registradas en el BT representa una muestra bastante representativa de la producción científica del país.

Método

Esta investigación, de naturaleza exploratoria, consistió en revisar sistemáticamente la producción científica proveniente de los cursos de postgrado en Brasil, referente al período de 1990 (año de publicación de la primera formalización teórica del concepto) a 2006 (período disponible para consulta en el banco de datos seleccionado). En mayo de 2007, actualizamos la revisión, pero no detectamos cambios significativos en los resultados de esta investigación.

Los datos fueron consultados en el Banco de Tesis (BC) de la CAPES —una de las principales vías de acceso y divulgación científica del país, cuyo objetivo es facilitar el acceso a informaciones sobre disertaciones y tesis defendidas en los programas de postgrado nacionales. Los programas de postgrado son los responsables directos tanto por el envío de información a CAPES como por la veracidad de los datos.

Como herramienta de búsqueda, la CAPES dispone de la opción “resúmenes”, que permite investigar por “autor”, “título” y “palabras clave”.

El *corpus* fue constituido por los resúmenes de las disertaciones y tesis registrados en el BT, disponible en <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Los datos fueron recogidos en el período de 20 a 27/05/2007, de acuerdo con las siguientes etapas:

Etapas 1: revisión del BT y localización de los trabajos que atendieran a los siguientes criterios de búsqueda:

Opción: “resúmenes”;
Criterio de búsqueda: “por asunto”;
Modo de búsqueda: por “palabra clave”;
Descriptores: “inteligencia emocional”;
Opción de búsqueda: “todas las palabras”;
Años revisados: desde 1990 hasta 2006, individualmente para cada nivel de estudios;
Niveles de estudios revisados por año: Maestría Profesional, Maestría Académica y Doctorado.

Etapas 2: impresión y lectura de los resúmenes y selección de las investigaciones referentes al constructo IE.

Etapas 3: análisis y clasificación de los datos resultantes de las etapas anteriores según:

El nivel de estudios: MP, MA, D;
El área de especialización del programa de postgrado;
El año de lectura del trabajo: 1990-2006;
La institución responsable por el programa;
El ámbito de aplicación/estudio del constructo de la IE: 1. Ámbito teórico; 2. Ámbito laboral; 3. Ámbito de la salud; 4. Ámbito educativo; 5. Ámbito afectivo.

Etapas 4: análisis y discusión de los resultados.

Resultados

Al introducir los términos de búsqueda “inteligencia emocional”, con la opción “todas las palabras”, localizamos todas las investigaciones que incluían los términos “inteligencia” y “emocional”, separados o combinados. Se ubicaron **65 resúmenes** de disertaciones y tesis, realizados entre el período de 1990 a 2006. Tras la primera revisión sistemática, se encontraron los siguientes resultados:

- **29** investigaciones que tomaron el constructo de la IE como objeto de investigación o como marco teórico para explicar los resultados encontrados.
- **05** investigaciones en las que, aunque no se haga referencia directa al marco teórico de la

IE como objeto de estudio o referencia para el análisis de los datos, se observa la inclusión de la habilidades de la IE, como identificación, expresión, regulación de las emociones y sentimientos.

- 31 trabajos que o bien trataban de la inteligencia o bien de la emoción, pero sin mención directa o indirecta al constructo de la IE. Estos fueron excluidos de la siguiente etapa de análisis, quedando reducido el corpus a 34 investigaciones que atendían a nuestro objetivo. Hay que resaltar que sólo fueron seleccionados los trabajos que explicitaran la inclusión del constructo en el resumen, o bien a través de la mención al concepto, a los instrumentos de evaluación de la IE o bien de autores/investigadores de la IE.

El primer trabajo de investigación sobre la IE, registrado en el BT, fue defendido en noviembre de 1997, como disertación de MA, realizada en el programa de Psicología Social, en una institución privada. Se trata de un estudio sobre la relación entre la estructura de poder y la inteligencia emocional en la satisfacción conyugal. Este dato sugiere la inexistencia de investigaciones sobre la IE, en el ámbito académico, durante los primeros seis años de surgimiento del concepto. Se puede sospechar que el interés en esta área se haya desencadenado bajo la influencia de la publicación de Goleman (1995). A partir de esta primera investigación, empieza a existir una producción constante en el área, aunque fluctuante, conforme se puede apreciar en la figura 1.

En la **figura 1** se recogen todas las investigaciones relacionadas con el constructo de la IE, desde 1997 a 2006. Se observa que hay constancia en las investigaciones, pero hay discontinuidad en el flujo de la producción. En 1997 se registra la primera y única investigación sobre IE. En 1998 y 1999 se registran 2 trabajos cada año. En 2000 este número se eleva a 4 investigaciones, que retrocede a 1 en 2001, vuelve a ascender a 3 en 2002, se reduce a 1 en 2003 y a partir de 2004 es cuando efectivamente empieza a elevarse el número de trabajos. Pese a que hay un descenso de 6 a 4 investigaciones del año 2004 al 2005, esta cifra vuelve a elevarse en 2006, cuando aumenta el interés por la investigación de la IE y se observa un considerable incremento en la producción.

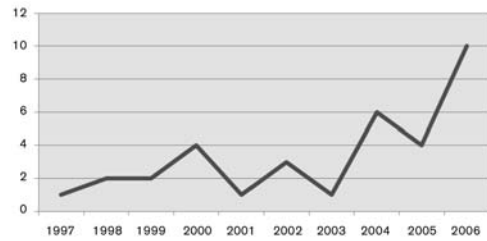


Figura 1. Evolución de las investigaciones sobre la IE en el ámbito académico

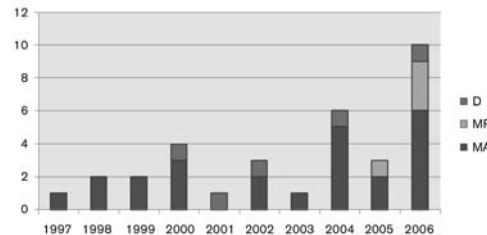


Figura 2. Investigaciones relacionadas con el constructo de la Inteligencia Emocional (desde 1997 a 2006)

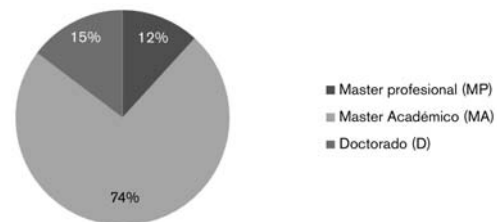


Figura 3. Investigaciones según el nivel de postgrado

En la **figura 2** se contempla la producción académica según año y nivel de estudios. En la **figura 3** se constata, con más detalle, que la mayor parte de los trabajos proviene de los cursos de Maestría (25 MA y 4 MP) en contraste con la producción de los programas de Doctorado (5). A primera vista, este contraste parece indicar una gran diferencia entre los dos niveles de formación (85% Maestría, 15% Doctorado). Sin embargo, si se consideran los datos referentes a la formación general en estas dos modalidades, Maestría (28.000/ 77%) y doctores (8.000/ 23%) formados anualmente en el país, desde 2003, esta diferencia se vuelve menos significativa, ya que la formación a nivel de Maestría es muy superior a la de Doctorado.

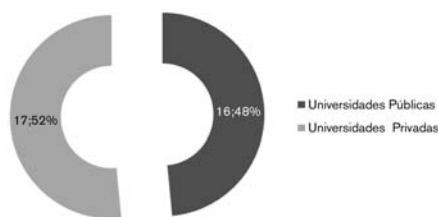


Figura 4. Contraste de la producción entre instituciones públicas y privadas

Sorprende, sin embargo, la igualdad de producción entre las universidades públicas (17) y privadas (17) (figura 4), puesto que las instituciones públicas son las que más invierten en estos niveles de formación. Cuando se considera la producción específica por institución, se observa una diseminación de las investigaciones entre las 19 instituciones identificadas. Desde el punto de vista cuantitativo, apenas una institución (Universidad de São Francisco) se destaca de las demás con una relativa concentración de trabajos realizados (8 investigaciones). Se observa, asimismo, una constancia de trabajos en el área: 2002 (1), 2004 (4), 2005 (1), 2006 (2). De las 8 investigaciones, 7 fueron realizadas en el programa de Psicología y trataron de la validez de los test, especialmente referentes al Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990, 2007) y 1 fue defendida en el programa de Educación. Estos datos sugieren la existencia de un especial interés de esta institución por el constructo de la IE.

En cuanto a las áreas de especialización de los cursos de postgrado, se observó mayor concentración de investigaciones provenientes del ámbito de la Psicología (Social, Clínica, de la Salud), con un total de 14 investigaciones. En segundo lugar, destaca el área de Administración de Empresas, con 6 trabajos, le sigue el área de Educación, con 4 investigaciones. Los demás trabajos se han distribuido en las áreas de Enfermería e Ingeniería de Producción con 2 trabajos cada uno y 1 trabajo por área en Psicobiología, Psiquiatría, Ciencias del Movimiento Humano, Tecnología, Gerontología, Gestión y estrategias de negocios.

En lo que atañe a los ámbitos de interés (figura 5), los datos confirman las tendencias de la investigación en el área, aunque presenta diferencias cuantitativas en cuanto al área. El concepto de IE despertó un especial interés en el ámbito laboral, especialmente en el campo organizacional. Casi la mi-

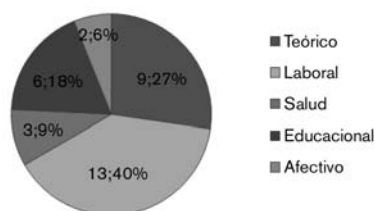


Figura 5. Tesis y disertaciones por ámbito de estudio

dad de las investigaciones realizadas (13; 42%) trataron de la aplicación de la IE al ámbito laboral, enfocando predominantemente el liderazgo. El segundo ámbito de aplicación de mayor interés ha sido el teórico (9; 27%). En esta categoría, los esfuerzos académicos se dirigieron hacia el análisis de la validez de algunos de los test de medida de la IE. Las informaciones disponibles en los resúmenes no permitieron identificar, en todos los casos, qué test fue analizado. Asimismo, en este ámbito se han identificado dos propuestas de construcción de medidas de evaluación de habilidades de IE. En menor proporción, se ha aplicado el concepto de la IE al ámbito de la Educación (6; 18%), de la salud (3; 9%) y al afectivo (2; 6%).

Con sobrada frecuencia, los autores de artículos de divulgación científica afirman que el interés científico por la IE ha sido creciente y generalizado. Esta investigación pretendía averiguar si esta afirmación podría ser igualmente corroborada con respecto a Brasil. Como los cursos de postgrado son los principales fomentadores de la producción científica del país, se optó por explorar este campo de investigación a partir de la producción académica proveniente de ellos, es decir, las disertaciones y tesis. En líneas generales, el objetivo fue alcanzado.

Pese al interés general despertado por la IE en distintas partes del mundo, la aplicación de ese constructo en el ámbito de la investigación académica aún parece muy escueta en Brasil, sobre todo en los programas de Doctorado. Desde el punto de vista cuantitativo, se observa un volumen de producción discontinuo a lo largo del tiempo, aunque haya crecido el interés en el año 2006.

En cuanto a los ámbitos de mayor interés, los resultados no difieren mucho de lo esperado: destacado interés en la aplicación del constructo al ámbito laboral, especialmente referente al estudio de las habilidades emocionales de los líderes y em-

peño en validar el constructo. En general, los resultados de las investigaciones teóricas han corroborado la validez del constructo y de sus medidas de evaluación. Hecho muy positivo para la consolidación de la IE como inteligencia genuina.

Se esperaba que los resúmenes analizados cumplieran la función de sintetizar, de forma clara y objetiva, la naturaleza y los aspectos más relevantes de la investigación. Sin embargo, en muchos casos, se omitió información esencial, dificultando la identificación y precisión de algunos datos, como por ejemplo, el marco teórico de la IE que ha fundamentado el trabajo.

Sería interesante ampliar el alcance de esta investigación, incluyendo la revisión de otras fuentes y tipos de producción científica.

Consideraciones finales

En dos históricos momentos, en 1921 y en 1986, investigadores de reconocido prestigio intentaron responder a la pregunta *¿Qué es la inteligencia?* (Sternberg y Detterman, 2003). Evaluando esos dos simposios, se reconoce que hubo avances significativos, pero, en cuanto a los problemas relativos a la naturaleza de la inteligencia, se mantiene el dilema de la *unicidad* frente a la *multiplicidad* de la inteligencia. Los organizadores del segundo simposio reconocen la inexistencia de una definición única de la inteligencia y la necesidad de continuar investigando sobre el tema en el intento de “definir un constructo escurridizo en un escurridizo campo: el de la inteligencia” (Sternberg y Detterman, 2003, p. 16). En el otro campo, el de la emoción, igualmente “los científicos no están consiguiendo llegar a un acuerdo en cuanto a lo que sean las emociones” (LeDoux, 2001, p. 22).

En este sentido, la inteligencia emocional surge como una forma alternativa de explicación a la naturaleza de la inteligencia, integrándose al grupo de las habilidades mentales consideradas *emergentes*, pues *emergen* de las teorías que han reivindicado una reformulación de la comprensión clásica de la inteligencia como una capacidad general. Se trata de un *movimiento científico de reforma de las concepciones de la inteligencia humana* que defienden concepciones menos restringidas, enfatizando la naturaleza múltiple de la inteligencia (Andrade Neta, García y Gargallo, 2008).

Los investigadores Bechara, Tranel y Damasio (2002) prestan una inestimable contribución a

la comprensión de las evidencias neurológicas de la IE, partiendo de los resultados de investigaciones de pacientes con lesiones en la corteza prefrontal ventromediana, que demuestran la influencia de las emociones en las funciones cognitivas y comportamentales del individuo, incluyendo la toma de decisiones. Ratifican que un Q.I. elevado no es suficiente para que las decisiones tomadas por la persona representen elecciones ventajosas para su vida personal y social. Esta dificultad resulta de un déficit en el procesamiento de las señales emocionales, lo que “proporciona amplias evidencias para la noción de que las emociones son los ingredientes de una forma distinta de capacidad, que es crítica para la inteligencia global en la vida social” (Bechara, Tranel y Damasio, 2002, p. 163). En lo que se refiere a la inteligencia emocional, los autores reconocen que la investigación en esta área se ha concentrado en formas mucho más sofisticadas, complejas y psicológicas de la emocionalidad y no descartan la posibilidad de que las investigaciones neurológicas pueden proporcionar un sustrato neurológico para la inteligencia emocional. Y concluyen, diciendo que:

Nuestros estudios de pacientes neurológicos no defienden un modelo de inteligencia emocional en detrimento de otro. Sin embargo, nuestras investigaciones proporcionan fuertes evidencias para el principal concepto de inteligencia emocional, la cual puede ser vista como un conjunto de aptitudes emocionales que constituyen una forma de inteligencia diferente de la inteligencia cognitiva o del Q.I. Esta inteligencia emocional hace que el individuo sea socialmente más eficaz en ciertos aspectos de la vida que otros individuos.

(Bechara, Tranel y Damasio, 2002 p. 162).

En este artículo, se ha intentado hacer un acercamiento a la producción científica en torno a la inteligencia emocional en Brasil. La reducida producción en este país puede deberse al prejuicio en cuanto a la cientificidad del constructo. Seguramente, en el futuro, la IE se va a consolidar como área de investigación de la Psicología, a ejemplo de lo que viene ocurriendo en otros países. La educa-

ción emocional es, sin duda, una necesidad de este siglo. Hay, por lo tanto, un campo de trabajo promisor para aquellos que desean entender mejor *cuáles son las razones que el corazón tiene y que la propia razón desconoce.*

Sternberg, R. J. y Detterman, D. K. (2003). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* Madrid: Pirámide.(Orig.1986).

Notas

- ¹ *Maestría profesional o académica*: grado académico posterior a la licenciatura, cuyo objetivo es ofrecer una formación más profunda y preparar a los profesores para la enseñanza en nivel superior. La *maestría profesional* se diferencia de la *académica* por enfatizar estudios y técnicas directamente volcadas hacia el desempeño de alto nivel de cualificación profesional. Para obtener el título de maestría, los estudiantes deben realizar un trabajo de investigación científica, de tema único y delimitado en su extensión, denominado *dissertación*.
- ² Información disponible en <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2651-brasil-e-o-13o-entre-os-maiores-produtores-de-conhecimento> (consulta en 21.05.09).

Referencias

- Andrade Neta, N.F., García, E. G. y Gargallo, I. S. (2008). A Inteligência Emocional no âmbito acadêmico: uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52), 11-22.
- Bechara, A., Tranel, D. y Damasio, A. R. (2002). Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da Inteligência Emocional. En R., Bar-On, y J. D., Parker. (Org.), *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp. 148-164). Porto Alegre: Artmed. (Orig.2000).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2007). “Emoção: a outra inteligência”. *Mente y Cerebro*, 179, 34-43.
- LeDoux, J. (2001). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Salguero, J. M., Iruarrizaga, I, y Berrocal, P. F. (2004). Inteligencia emocional: desarrollo y evolución del concepto. *Boletín de la SEAS*, 21, 13-27.

Trait Emotional Intelligence

Adrian Furnham

Department of Psychology, University College London

Introduction

It is quite clear that the enormous success of the *emotional intelligence movement* in academia, business and the lay imagination is that it clearly “struck a cord with most people”. Most people know a highly intelligent, well-educated, technically-sophisticated person whose lack of “people skills” means they are surprisingly ineffective both at work and in their private lives. They seemed to be both emotionally illiterate in that they could not “read the signals” nor could they manage their own and others’ emotions. It is frequently observed that failed and derailed managers tend to have poor social skills and are weak at building bonds. They lack EQ.

Thus it was that Goleman’s (1995) blockbuster book “chimed with the zeitgeist”. It has many core messages but one central one was that at work relationships building is more important than having technical skills. The idea was that in their effort to master many technical disciplines and qualifications many people neglected everyday social intercourse which is where they could best learn to be emotionally intelligent: to read emotions and respond to them.

The application of the EI concept to work meant Goleman (1998) hurried out another book focused very much on that issue. He was not the only one to spot that niche in the market (Sternberg, 1997; Weisinger, 1998).

Popular books made simple but very important claims. The first is that *EI is a better predictor than IQ of success at work*. It is argued both explicitly but also by inference that EI is perhaps the single best predictor of success at work. This is stronger than the idea that EI has merely incremental validity. It is perhaps this “article of faith” that has most encouraged the EI consultants and those who purchase their services. It will be argued that there is *absolutely no evidence* in support of this claim and in fact all the data suggest it is IQ that is the single best individual difference predictor of work success. Whilst it maybe true that for a category of cognitively able, well educated managers, EQ appears to be the factor that makes or breaks them. What is

conveniently ignored is that they have already been highly selected to be bright. If it was argued that within groups of highly intellectually able managers their EQ was (among) the best predictors of success at work, that would be a much more empirically reasonable and sustainable proposition. There are as a result now many more measured critiques of EQ (Ashkanasy & Davis, 2005; Ciarrochi, Chan & Capuli, 2000; Conte, 2005; Greenspan, 1989; Locke, 2005; MacCann et al., 2004). Matthews et al (2002) noted five years ago “Currently, there are no published empirical studies showing that EI measuring full predicts job success above (and beyond) that predicted by ability and personality measures” (p. 478).

The second claim is that *EI can (and should) be trained*, no doubt to ensure success at work. Goleman (1995) did argue originally that technical training is comparatively easy compared to training EI but that it is both possible and highly desirable. Depending on how EI is conceived and understood this claim is partly true though there seems to be a great dearth of papers that attempt to demonstrate this. In this chapter it is argued that for many people in business the EI movement has simply re-labelled and re-packaged “interpersonal” or “social skills” as EI. One interesting challenge to throw at EI practitioners is how their concept or training differs from classic social skills training taught for over 30 years. Further if one examines that literature it is far from clear whether social skills training and, therefore, EI training is very successful.

In this sense EI is neither easily trainable nor crucial for success at work. This idea flies in the face of a great deal of popular writing and a huge still growing consultant industry.

Explaining the popularity of the EI concept

Goleman’s (1995, 1998) two books on Emotional Intelligence have been phenomenally successful internationally. Furnham (2000) suggested, rather cynically, that authors who want their popular books to sell well, should obey various rules. Furnham (2006) noted how this applied to Goleman’s first and second book. They are:

- *Simplicity*: The book should have a simple message supported with plenty of memorable anecdotes, vignettes and stories. Goleman’s book is indeed an example of anecdotal

evidence overwhelming science. It is woven together positive and happy ending storytelling by a science journalist.

- *Changeability*: It should underscore the point that human behaviour is *changeable*. The major problem for all managers is that it is very difficult to change people's attitudes and/or their work-related behaviours. This explains why there are so many books on change management. Certainly a message of EI as opposed to IQ is that it can be substantially improved. Anyone can get better; be happier and be a more successful manager. Because a manager's job is essential to influence others a book that argues that the fundamental causes of behaviour are trainable is likely to be more attractive. This also helps the consulting business.
- *The individual as the unit of analysis and change*: The successful business book must be *psychological* in its focus on people and underplay organisational, economic and political factors that self-evidently shape organisational success. EI is an individual, not a team, group or organisational construct. Though there has been talk of EI cultures and the emotionally literate organisation most of all training is focused on single individual.
- *Managerial control*: It must stress the techniques that increase and improve a *manager's* control. EI is thought to be generally 'empowering'. Managers with EI, it is claimed, are better and lead to greater productivity, satisfaction, team morale, etc. It helps them take charge of their life in general.
- *List of steps and principles*: It should provide a road map or course structure to management or a simple guide to how to achieve success. Whilst this was not clear in the book it is certainly spelt out in later work. Goleman's (1998) second book is an obvious response to this need though the original one did likewise.
- *Universality*: It is important that the book must suggest that its ideas have *universal application* and appeal. The idea is that the formula works everywhere for all groups and for all time. EQ is for all people and all time. It is fundamental for health, happiness, etc.

The idea of culture differences is kept firmly out-of-sight. The fact that emotions are expressed differently in different cultures for different purposes is omitted.

- *Short-termism*: The book must claim or demonstrate some *short-term payoff* or *benefit* ("quick win"). The idea that one can manage better and more cost-efficiently has enormous appeal, but the immediacy of the benefits is typically exaggerated. A short training course will have an immediate and important pay back.
- *Success stories*: Ideally the book should provide *lists of Happy Customers* and those who have successfully adopted the ideas. They are often the author's friends or clients. These are usually told on course studies.
- *Self-confirmation*: The book must *not be counter-intuitive*. Self-confirming approaches endorsing prior ideas and beliefs are essential. Thus, the book can't have radically new ideas if the readers already hold them. That is why so many repackage common sense and the things people already know. What is new is the terminology, not the ideas. Hence, the point that EQ seems a repackaging of social and interpersonal skills.
- *Unitary perspective*: Boss and employee, management and union have ultimately *shared goals and mutual benefits*. Husband and wife, doctor and patient....all benefit from the training. Everyone benefits from having a higher EQ: the personal themselves, their staff, customers and boss.

Goleman (1995, 1998) argued that at work understanding people is more important than technical skills, and argues that technical training in the essential job knowledge of any career from accounting to zoology is easy compared to teaching EQ skills. That is, as an adult it is comparatively more straight forward to teach a person the technical aspects of the job than the soft skills. The idea seems to be that there is a *critical period* to acquire the bases of EI which is probably during early to late adolescence. They young person, often a male, may experience social anxiety, discomfort and rejection while attempting to interact with and influence others. Hence they may over time find solace in computers and other activities with a high skills/low

contact basis. Thus in early adulthood they appear to be technically very competent in certain areas (IT, engineering) but still rather undeveloped in people skills and more specifically emotional awareness and regulation. They may even be phobic about emotional issues and resistant to training. It is also assumed that people are less able to pick up EI “skills” as well as less willing to try. To acquire technical skills often requires considerable dedication and opportunities to acquire social skills (EQ) are, therefore, reduced. Then the low EQ person chooses technology rather than people for fun, comfort, a source of ideas because they do not understand emotions. It is, says Goleman (1998) no accident that motive and emotion share the same Latin root meaning to move.....great work starts with great feeling.

Paradoxically though people in business seem shy about using the concept of intelligence in terms of the traditional meaning of cognitive ability or indeed using an IQ test to measure managers they embrace every new ‘discovery’ of an intelligence. This may be the consequence of Goleman’s idea to re-label social skills as an intelligence. Is emotional intelligence a new concept for an old idea? Defenders would no doubt struggle to distinguish it from older concepts. However, if one reads more popular books on this topic or attends EQ training courses it seems much harder to make those distinctions. What is clearly different however is how EQ is measured.

Academic Issues

Academic interest in EI has occurred exponentially after 2000. Many debated who first used the term or indeed when “it” was first investigated. The paper by Salovey and Mayer (1990) is generally acknowledged to be the first academic paper in the area.

Empirical papers and edited books on the topic have appeared in great numbers over the previous years (Murphy, 2006). Academic debate have been around two but relate issues: how to define and thence measure emotional intelligence.

Petrides et al (2004) argue that a fundamental issue in the operationalisation of a construct concerns *the procedures by which it is measured*. There is a basic distinction between measures of *maximum* performance (e.g. IQ tests) and measures of *typical* response (e.g. personality questionnaires) with far-reaching implications for construct operationalisation. Self-report measurement leads to the

operationalisation of the construct as a personality trait (‘trait EI’ or ‘emotional self-efficacy’), whereas potential maximum-performance measurement would lead to the operationalisation of the construct as a cognitive ability (‘ability EI’ or ‘cognitive-emotional ability’). It must be understood that trait EI and ability EI are two *different constructs* because the procedures used in their operational definitions are fundamentally different, even though their theoretical domains might overlap. The primary basis for discriminating between trait EI and ability EI is to be found in the type of measurement approach one chooses to employ and not in the elements of the sampling domains of the various conceptualisations. Many dispute the more fundamental point that EI could ever be actually measured by cognitive ability tests. That is, that EI concepts, like emotional regulation, can never be reliably and validly measured by an objective ability test because of the subjective nature of emotional experience.

There now exists a large number of measure of EI, many of which are poorly constructed and validated. Perez et al. (2005) in an exhaustive review found, described and evaluated 5 ability EQ tests and 15 trait measures. Various factors have driven this effort to derive measures. However, few have received sufficient evaluation to satisfy academic psychometricians. Further, of those that have, many have been found wanting.

Petrides et al (2004) argue trait EI encompasses behavioural tendencies and *self-perceived* abilities, as opposed to *actual* cognitive abilities, it belongs in the realm of personality. In contrast, ability EI, which encompasses actual abilities, belongs primarily in the domain of cognitive ability. While trait EI is hypothesised to be orthogonal to cognitive ability (Furnham & Petrides, 2003, 2004; Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004) ability EI should be related mainly to general intelligence (g), but also to specific personality dimensions that reflect basic individual differences in emotionality (especially Neuroticism).

A difficulty with the operationalisation of ability EI is that emotional experiences are *inherently subjective* and, consequently lack the objectivity required to make them amenable to robust, valid and reliable maximum performance measurement. There is no obvious way of applying truly veridical criteria in the objective scoring of items relating to the intrapersonal component of ability EI

Table 1. Trait EI versus ability EI

	Trait EI	Ability EI
Measurement	Self-report	Performance-based
Conceptualisation	Personality trait	Cognitive ability
Expected relationship to g	Orthogonal (i.e. uncorrelated)	Moderate to strong correlations
Construct validity evidence*	Good discriminant and incremental validity vis a vis personality. Good concurrent and predictive validity with many criteria.	Limited concurrent and predictive validity. Lower than expected correlations with IQ measures.
Example measures	EQ-i	MSCEIT
SEIS		
TEIQue		
Properties of measures*	Easy to administer. Susceptible to faking. Standard scoring procedures. Good psychometric properties.	Difficult to administer. Resistant to faking. Atypical scoring procedures. Weak psychometric properties.

Note: g = general cognitive ability; EQ-I = Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997); SEIS = Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998); TEIQue = Trait Emotional Intelligence (e.g. Petrides & Furnham, 2003; MSCEIT = Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2002).

* Entries in these rows are generalisations and do not apply equally to all measures.

(e.g., “I am aware of my emotions as I experience them”) simply because the application of such scoring procedures would require direct access to privileged information, such as inner feelings and private cognitions, that is available only to the individual who is being assessed. Attempts to get around this problem (e.g. Mayer, Salovey & Caruso, 2002) are predicated on scoring procedures that had been tried in the past with limited success. In addition to conceptual limitations, these procedures produce test scores with undesirable psychometric properties (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001).

Brody (2005) has delivered a cogent attack on the single ability measure of EQ: the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). He objects to the scoring method because he notes the test measures emotional knowledge not emotional management as claimed. “A person who has expert knowledge of emotions may or may not be expert in the actual ability that is allegedly assessed by the test” (p.234). The test defines correct answers as those defined by experts but does not indicate the extent to which experts agree (i.e. their consensus). Second, also doubts that there is sufficient evidence that EI might really be conceived of as a latent trait like that of intelligence. “owing, in

part, to the relatively brief history of research on this topic, it is not possible to document a homological network of laws and relations defining the conceptual and empirical relations that obtain between tests of EI and the latent trait of which they are alleged manifestations.” (p.234). Third, he argues from a characteristically careful analysis of all the supposed evidence available, that there remains deeply sceptical of the evidence for the predictive validity of the MSCEIT.

At the moment two “schools” exist that are mutually hostile: The *ability vs trait* school. They measure, write and proselytise differently. Researchers from the “trait school” complain that their papers are regularly and “unconditionally” rejected by those from the “ability school” who refuse to accept EI is just another second order trait. The ability school frequently write papers that systematically ignore the, now many, papers there are from the trait tradition. Even conference symposia tend to be homogenous. Mutual contempt is not unusual among researchers but not usually as early on in the development of a concept.

Since the start of the Millennium there have been a veritable stream of empirical papers on EQ (Lopes et al., 2003; Petrides & Furnham, 2000ab, 2001, 2003, 2004, 2006). Some have focused very

specifically on *EQ at work*. In a lengthy chapter in their excellent review Matthews, Zeidner and Roberts (2002) address the issues of EI in the workplace. They describe some of the claims of the business community about EI as extravagant, hyperbolic and outrageous. They dismiss simple claims that for instance IQ gets you hired, EQ gets you promoted. Clearly the regulation of emotion in oneself and in others is important as is empathising with and understanding others' emotions. In this sense many consultants see EI as a 2 x 2 self vs others; Understanding vs Regulating Emotions.

Matthews et al (2002) do offer for potential researchers some excellent guidelines for examining EI in occupational settings. These are:

- Clarify the use, purpose and relevance of EI for specific occupational settings under consideration.
- Provide a solid, theoretical rationale for the use of EI in organisational assessment.
- Do a systematic task analysis.
- Conduct a cost benefit analysis.
- Assemble normative data for specific occupational groups.
- Have a clear validation process.
- Be clear and careful in your choice of criteria measures.
- Integrate the different variable.

There will no doubt continue to be many more papers on the role of emotional intelligence at work even long after the 'fad' has passed in the management consultancy world. Further it is likely that most papers will indeed show that EQ is a significant predictor and correlate of IQ. However, this is not to show that EQ and IQ are related. Most measurement devices still employ trait measures of emotional intelligence. Thus, what this enterprise is more about, is the demonstrably true assertion that personality traits (however labelled) predict work performance.

Zeidner, Matthews and Roberts (2004) provided a useful critical overview of the role of EQ in the workplace. Often business people prefer to talk about emotional competencies (rather than traits or abilities) which are essentially learned capabilities. In this sense, EQ is "the potential to become skilled at learning certain emotional responses" (p.377). It, therefore, does not ensure that individuals will (as

opposed to can) manifest competent behaviours at work. Thus, EQ is an index of potential. However, emotional competence does, it is argued, assist in learning (soft) interpersonal skills.

However Zeidner et al (2004) squash the IQ vs EQ myth. They note (my italics) "*several unsubstantiated claims* have appeared in the popular literature and the media about the significance of EI in the workplace. Thus, EI has been claimed to validly predict a variety of successful behaviours at work, at a level exceeding that of intelligence..... Of note, however, Goleman is unable to cite empirical data supporting any causal link between EI and any of its supposed, positive effects" (p.380).

The authors quite rightly point out that EQ measures must demonstrate criterion, discriminant, incremental and predictive validity to be cost effective in business and scientifically sound. We know that general ability (IQ) predicts around 20 – 30 % of the variance in (higher) job performance across all jobs, all criteria, but more for complex jobs.

They review studies which provide positive, mixed and negative results. They offer critiques of the studies which purport to show EQ linked to work success. Typical problems include: The psychometric properties of the EQ measure. Not controlling for intelligence (cognitive ability) or personality factors; Not having very robust measures of work-related behaviour; Not being able to disentangle the direction of causality through using longitudinal studies; and Having too much impressionistic, anecdotal studies and few published in peer review journals.

The authors are also interested in the explanation for the process. Thus *if* EQ does predict satisfaction, productivity, team work etc. the question is what is the *process* or *mechanism* that accounts for this? It seems in the literature, there are various speculations to account for this:

- High EQ people are better at communicating their ideas, intentions and goals. They are more articulate, assertive and sensitive.
- EQ is closely associated with team-work social skills which are very important at work. Business leaders, high in EQ, build supportive climates which increase organisational commitment which in turn leads to success.
- High EQ leaders are perceptive and know their own and their teams' strengths and we-

aknesses which enable them to leverage the former and compensate for the latter.

- EQ is related to effective and efficient coping skills which enable people to deal with demands, pressure and stress better.
- High EQ leaders can accurately identify what followers feel and need, as well as, being more inspiring and supportive. They generate more excitement, enthusiasm and optimism.
- High EQ managers, unlike their low EQ companions, are less prone to negative, defensive and destructive coping and decision-making styles.

As every year passes the number and quality of papers on EQ grows. Many of the naïve, even outlandish, claims of the small army of EQ consultants have been empirically challenged and found wanting. However there is now sufficient good and hard evidence to suggest that EQ indeed does relate to success at work (and in life). The question is what other factors are involved and how the process works. Equally important is the issue of whether EQ can be taught, trained and improved.

Training EI

Despite the popularity of EI (witnessed by a quick websearch) and the many claims that EI (which is so important in business) can be trained there is surprisingly little disinterested, empirical evidence of how this is best done and whether it succeeds in raising scores/skills which endure over time and across situations.

Matthews et al (2002) note the part of evidence for training programme efficacy. They note that much of the EI literature is essentially aimed at stress reduction. They believe there remains no evidence as to whether emotional skills can be effectively taught. A sceptic with a long memory looking at programmes aimed at teaching EQ may easily be forgiven for thinking it owes a lot to ideas derived from social skills training (SST).

Clearly there are different approaches to SST because they have grown out of different branches of practice from micro-teaching to psychopathology, each with a different theoretical, practical, indeed epistemological base. Ellis and Whittington (1981) have suggested that there are four basic approaches to human learning which are reflected in the various SST programmes that exist:

- **Conditioning:** This is clearly the application of behaviourist theory and therapy to social behaviour, which might include verbal behaviour, gross motor behaviour or the minutiae of nonverbal behaviour.
- **Cybernetic:** The critical aspect of this feedback approach includes an emphasis on the planned control of behaviour and the modification of cognitive strategies or tactical plans in the light of environmental feedback or knowledge of the consequences of action.
- **Experimental:** This approach draws in such techniques as role play, psychodrama, T groups and experimental groups and insists that in order to learn, people need to be exposed to an appropriate range of problem situations.
- **Teleological:** 'In the teleological paradigm it is assumed that analysis of, and subsequent commitment to, ends automatically generate effective means, and, furthermore, that explicit concern with means might inhibit creative and effective pursuit of ends.'

A current challenge is to examine EQ training. Whilst the web boasts huge number of courses available there seems to be very few academic books or papers that even describe the best ways to train EQ and why. This would allow a reviewer to try to understand the paradigm within which the trainer was working. More importantly perhaps there seem few or no studies that have demonstrated the efficacy of EQ training. There is an extensive literature on training social skills and problems associated with it.

Criticism included variations in the assessment and training method; the possibility of therapist effects; the neglect of taking into account individual differences; confounding effects of other programmes; definition of the measure of change. Many saw as the Achilles heel the problem of generalisability of the training over time, situations and skills. Those few studies that did long term evaluations of the efficacy of the training showed that rapidly acquired skills soon deteriorated. There were also many concerns with the cultural sensitivity of SST (Furnham, 1990).

However there is now good evidence that it is possible to train or increase emotional intelligence that generalises over time and situations (Nelis et al., 2009)

Conclusion

The “emergence” of EI over the last 20 years has stimulated many old arguments in the intelligence literature which has seen a great revival over the past years. The idea of the “social intelligences” is not new, nor the idea of different types of intelligence. The central question becomes how “stretchable” and meaningful is the concept of intelligence. Where is the boundary between a skill, a trait, a cognitive or learning style and an “intelligence”. It is this argument that has trouble researchers but practitioners over the past decade or so. Hence the emergence of two clear camps which show no signs of rapprochement. Can this dispute between the ability and trait EI scholars be solved empirically? If so, what sort of data and results will be admissible for either group? Academic disputes are not new; nor are they unhealthy. Often the sharpen thinking and research in the area.

Notes

Parts of this chapter have appeared in previous chapters and papers written by myself. I would like to express my consistent thanks and regard for my many times co-author and colleague Dr K. V. Petrides for his intellectual support and challenge. He both initiated and sustained my interest in Emotional Intelligence.

References

- Argyle, M. (1978). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Ashkanasy, N., & Davis, C. (2005). Rumours of the death of emotional intelligence is organisational behaviour are vastly exaggerated. *Journal of Organisational Behaviour*, 26, 441 – 452.
- Brody, N. (2005). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234 – 238.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539 – 561.
- Conte, J. (2005). A review and critique of emotional measures. *Journal of Organisational Behaviour*, 26, 433 – 440.
- Ellis, R., & Whittington, D. (1981). A guide to Social Skills Training. London: Crown, Helm.
- Furnham, A. (1985). Social skills training: A European Perspective in L. Abate and M. Milan (Eds.) *Handbook of Social Skills training and research*. New York: Wiley pp. 555- 580.
- Furnham, A. (1990). Movement Skills and Social Skills Training. In B. Kirkaldy (Ed.) *Normalites and Abnormalities in Human Movement*. Munich: Karger.
- Furnham, A. (2000). Secrets of success from the Heathrow School of Management. *Business Strategy Review*, 11, 61 – 67.
- Furnham, A. (2006). Explaining the popularity of emotional intelligence. In K. Murphy (Ed.) *A Critique of Emotional Intelligence*. New York: LEA, p.141 – 159.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behaviour and Personality*, 31, 815 – 823.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2004). Parental estimates of five types of intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 56, 10 – 17.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bntum Books.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J Cohler, & G. Wood (Eds). *Learning and education: psychoanalytical perspectives* (pp. 209 – 243). Madison, CT: International Universities Press.
- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organisational Behaviour*, 26, 425 – 431.
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641 – 658.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). The assessment of emotional intelligence: On frameworks, fissures and the future. In G. Geher (Ed.). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy* (pp.21 – 52. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D.

- (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (In Press). Measuring emotional intelligence: promises, pitfalls, solutions? In A. D. Ong, & M van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): user's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Murphy, K. (Ed). (2006). *A critique of emotional intelligence*. New York: LEA.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009) Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41
- Perez, J., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. Roberts (Eds). *Emotional Intelligence: An International handbook*. Göttingen: Hogrefe, pp. 181 – 201.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. University College London: Doctoral dissertation.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277 – 293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449 – 461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313 – 320.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574 – 577.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39 – 57.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organisational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Petrides, K., V., Perez, J. C., & Furnham, A. (2006). On the criterion and incremental validity of Trait Emotional Intelligence, *Emotion and Cognition*.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveti, S. (2006). *Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI*. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds) *Emotional Intelligence: Known and Unknowns*. Oxford: OUP.
- Roberts, R., Zeidner, M. R., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence. Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 243 – 248.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707–721.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167 – 177.
- Seymore, D. (2000). Emotional labour. *Hospitality Management*, 19, 159 – 171.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79 – 95.
- Sternberg, R. (1997). *Successful Intelligence*. Plume, New York.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Welford, A. (1981). Social skills and social class. *Psychological Reports*, 48, 847 – 852.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 33, 371–399.

El estilo rumiativo: Causas, consecuencias e instrumentos de evaluación en castellano

Gonzalo Hervás

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Algunas personas cuando sufren un fracaso o una situación estresante reaccionan dando vueltas una y otra vez sobre la situación de una forma nada productiva, y acaban sintiéndose realmente mal. A estas experiencias se les ha llamado reacciones rumiativas, y a la tendencia a reaccionar ante el estrés o los síntomas depresivos con este tipo de reacción, estilo rumiativo.

La teoría de los estilos de respuesta (Nolen-Hoeksema, 1991) es, sin duda, la propuesta que más investigación ha generado sobre las consecuencias del estilo rumiativo y una de las más significativas aportaciones de los últimos años en el campo de la vulnerabilidad a la depresión. Esta teoría afirmaba, tal y como fue planteada en un primer momento, que la forma en que las personas responden a los primeros síntomas depresivos influye en la duración y la intensidad de éstos. Concretamente proponía que aquellas personas que se enzarzan en rumiaciones, centrándose en sus síntomas depresivos, o en las posibles causas y consecuencias de los mismos, sufrirían durante más tiempo los efectos del estado de ánimo depresivo que aquellos que activaran estrategias de distracción en esas situaciones (Nolen-Hoeksema, 1991).

Por tanto, según Nolen-Hoeksema (1991), la reacción rumiativa incluiría aquellas conductas y pensamientos que centran la atención del individuo en su estado emocional e inhiben cualquier acción que pueda distraer al individuo de su estado de ánimo.

Otros autores han dado definiciones alternativas que matizaban o ampliaban algunos aspectos concretos. Por ejemplo, no todos los autores consideran que la rumiación se produce necesariamente tras la aparición de los primeros síntomas depresivos. Martin y Tesser (1996, p. 7) definen la rumiación como “una clase de pensamientos conscientes que giran en torno a un tema común y que son recurrentes en la ausencia de demandas del entorno

inmediato”. Robinson y Alloy (2003) han desarrollado por su parte el concepto de reacción rumiativa ante el estrés, y lo han definido como la tendencia a pensar de forma repetitiva sobre las inferencias negativas que aparecen como consecuencia de un acontecimiento vital estresante. En este caso, y siguiendo la teoría de la depresión por desesperanza (Abramson, Metalsky y Alloy, 1989), la reacción rumiativa incluiría pensamientos repetitivos sobre las inferencias de la persona sobre las causas del acontecimiento, sobre las consecuencias negativas del mismo, y sobre las implicaciones para la autoestima de la persona.

El estilo rumiativo y la vulnerabilidad a la depresión

Los efectos perniciosos del estilo rumiativo han sido encontrados de forma consistente en la investigación tanto longitudinal como experimental. En cuanto a la investigación longitudinal, Nolen-Hoeksema y Morrow (1991) encontraron que altas puntuaciones en estilo rumiativo recogidas antes de un terremoto, predecían mayores niveles de síntomas depresivos tras dicho acontecimiento (a los 10 días y a las 7 semanas) controlando los niveles iniciales de sintomatología. En otro estudio, se observó además que los sujetos mostraban un estilo de respuesta a la depresión de forma consistente en el tiempo –6 meses-, y que cuanto mayor era la respuesta rumiativa de los sujetos, mayor cantidad de tiempo permanecían instalados los síntomas depresivos (Nolen-Hoeksema, Morrow y Fredrickson, 1993).

Aunque la formulación inicial de la teoría sólo planteaba una relación entre el estilo rumiativo y una mayor duración e intensidad de los síntomas depresivos, algunos estudios han mostrado que el estilo de respuesta rumiativo puede predecir futuros episodios depresivos. Just y Alloy (1997) encontraron que, tras evaluar los estilos de respuesta en un grupo de sujetos no deprimidos, aquellos con puntuaciones más altas en estilo rumiativo fueron más propensos a sufrir un episodio depresivo 18 meses después. De forma similar, se ha encontrado que en adultos en duelo, un estilo rumiativo un mes después del acontecimiento fue capaz de predecir un episodio depresivo a los 6 meses, incluso tras controlar los niveles iniciales de depresión, así como de variables relevantes como el apoyo social, el estrés o el género (Nolen-Hoeksema, Parker y Larson, 1994).

Por otra parte, varios estudios han mostrado que un estilo rumiativo podría estar relacionado con la vulnerabilidad cognitiva de diferentes formas. Un estudio longitudinal de 2.5 años de duración encontró que la variable estilo rumiativo medió la relación entre diversos factores de vulnerabilidad cognitiva y de personalidad y la aparición de nuevos casos de depresión a lo largo del tiempo (Spasojevic y Alloy, 2001). Otro estudio ha encontrado en cambio una interacción entre la tendencia a rumiar y la vulnerabilidad cognitiva en relación a su efecto depresógeno. En concreto, Robinson y Alloy (2003) encontraron que entre los sujetos con mayor vulnerabilidad cognitiva (alto nivel de atribuciones globales y estables junto con alto nivel de actitudes disfuncionales), aquellos que además presentaban un elevado estilo rumiativo presentaron mayores probabilidades de desarrollar un trastorno depresivo en el período de seguimiento.

Mecanismos de acción del estilo rumiativo

En conjunto, y aun teniendo en cuenta las modificaciones que acabamos de comentar, los datos muestran una asociación robusta entre un estilo de respuesta rumiativo y un mantenimiento e intensificación de los síntomas depresivos; y además, también hay datos consistentes que apuntan a que los estilos rumiativos podrían actuar como factor de vulnerabilidad para el desarrollo de futuros episodios depresivos.

Sin embargo, con estos diseños no se puede descartar, por ejemplo, que otra variable esté actuando de forma enmascarada con los estilos de respuesta, siendo dicha variable desconocida responsable tanto de los estilos rumiativos como de los efectos encontrados con respecto al inicio, mantenimiento y profundización de los síntomas depresivos. Para intentar superar esta limitación se llevaron a cabo varios estudios experimentales centrados en el esclarecimiento de las consecuencias específicas de afrontar un estado de ánimo negativo con un estilo rumiativo. Los estudios iniciales mostraron que, de los sujetos no deprimidos que participaron en dichos estudios, aquellos asignados a la condición de estilo rumiativo mostraron un mayor mantenimiento e intensificación del estado de ánimo depresivo frente a los asignados a una condición de distracción (Morrow y Nolen-Hoeksema, 1990).

Según Nolen-Hoeksema (1991), las respuestas rumiativas permitirían al estado de ánimo ne-

gativo afectar en mayor medida a los procesos cognitivos –atribuciones, juicios, memoria...- (Ingram, 1984). Este hecho a su vez aumenta la probabilidad de que se instale un círculo vicioso, en el cual dichos procesos cognitivos aumenten la intensidad de los síntomas depresivos (Teasdale, 1988). Los datos obtenidos muestran que efectivamente el estilo rumiativo aumenta las atribuciones negativas y globales (Lyubomirsky y Nolen-Hoeksema, 1995), y la accesibilidad de recuerdos negativos (Lyubomirsky, Caldwell y Nolen-Hoeksema, 1998; Teasdale y Green, 2004). Además, una persona con disforia tras rumiar durante un corto período de tiempo tiende a realizar interpretaciones negativas sesgadas y se vuelve más pesimista (Lyubomirsky, Tucker, Caldwell, y Berg, 1999).

Asimismo, la teoría propone que las respuestas rumiativas pueden interferir con el comportamiento instrumental y con la capacidad de resolver problemas (Nolen-Hoeksema, 1991). Los datos muestran que las personas tendentes a la rumiación son más propensas a bloquearse y a no movilizarse para mejorar su situación (Ward, Lyubomirsky, Sousa, y Nolen-Hoeksema, 2003). Además se ha obtenido evidencia de que la actividad rumiativa reduce la efectividad de la solución de problemas (Lyubomirsky y Nolen-Hoeksema, 1995). Por último, las personas que presentan un estilo rumiativo tienden a sufrir más situaciones estresantes (Nolen-Hoeksema, Larson, y Greyson, 1999), y es probable que esta tendencia a sufrir –quizá autogenerar– más situaciones difíciles pueda ser consecuencia en parte de su dificultad para resolver problemas.

Por tanto, también hay resultados abundantes que apoyan las predicciones con respecto a los mecanismos por los cuales los estilos rumiativos estarían afectando a la duración e intensidad de los síntomas depresivos.

El origen del estilo rumiativo

En último lugar, es importante atender al origen del estilo rumiativo, es decir, cómo se instaura y se mantiene en el funcionamiento cotidiano de la persona. La pregunta se podría plantear en los siguientes términos: Si hay tantos datos que muestran que rumiar genera más malestar entre otros muchos resultados negativos, ¿por qué razón ciertas personas lo hacen? Responder a esta pregunta es además fundamental con vistas al futuro diseño de intervenciones eficaces que puedan completar los trata-

mientos actuales para la depresión en donde las reacciones rumiativas son tan frecuentes y, sobre todo, mejorar el apartado de la prevención de recaídas en este trastorno.

Lamentablemente, los esfuerzos realizados en este apartado han sido más escasos aunque cada vez hay más datos al respecto. La teoría inicial planteada por Nolen-Hoeksema (1991) sugería que el estilo rumiativo podría haber sido aprendido de figuras relevantes aunque ningún resultado de investigación ha apoyado dicha proposición. A continuación revisaremos las propuestas y resultados de investigación que han aportado explicaciones sobre el origen de las respuestas rumiativas.

Creencias metacognitivas sobre la rumiación

Algunos autores han propuesto que ciertas personas podrían percibir utilidad en el proceso rumiativo y, por ello, manifiestan un estilo rumiativo (e.g., Watkins y Baracaia, 2001). A estas creencias se les ha llamado creencias metacognitivas positivas sobre la rumiación y, en concreto, se refieren a que rumiar puede ayudar a mejorar la comprensión de uno mismo, o la resolución de los problemas que tienen. También se ha planteado el papel de ciertas creencias negativas acerca de la rumiación que incluiría creer que la rumiación genera descontrol o que la persona que rumia es débil o fracasada (e.g., Papageorgiou y Wells, 2003).

Aunque se ha encontrado evidencia de tipo correlacional de la asociación entre las creencias positivas y negativas con un estilo rumiativo en muestras de estudiantes y en muestras clínicas, no está claro el papel de estas variables como factores causales ya que no hay estudios longitudinales o experimentales que lo confirmen. En contra de estas propuestas se podría argumentar que las creencias de utilidad sobre la rumiación podrían ser una justificación ad hoc que se dan ciertas personas para justificar ante sí mismas su propia conducta mientras que la verdadera causa de sus reacciones rumiativas podría ser de otro tipo. En cuanto a las creencias negativas acerca de la rumiación, para que aparezcan debe haber una historia previa de rumiación tal y como reconocen los propios autores, y por tanto podríamos hablar de que tienen un papel mantenedor del estilo rumiativo, pero no un papel causal. Además, el contenido de estas creencias se solapa considerablemente con los contenidos habituales de las

rumiaciones, especialmente de aquellas correspondientes a la dimensión de “Reproches”.

Dificultades en el progreso hacia metas

Algunos autores han argumentado que las reacciones rumiativas pueden tener una función psicológica como un mecanismo que favorece el progreso hacia metas. Martin y Tesser (1996) propusieron que cuando se produce un fallo en el logro de una meta de orden superior aparece una reacción rumiativa como un mecanismo automático de llamada de alerta sobre esa situación. El objetivo de este mecanismo sería motivar a la persona a activar alguna de las siguientes estrategias: establecer vías alternativas para el logro de la meta en cuestión, reevaluar la deseabilidad de dicha meta, o reconsiderar el propio comportamiento con objeto de concluir que se está avanzando hacia la meta. En concreto, la reacción rumiativa se produciría como consecuencia de una alta activación de todos los contenidos referidos a dicha meta bloqueada. Esta alta activación daría lugar a una marcada tendencia a activar pensamientos relacionados con la meta ante estímulos cotidianos internos o externos relacionados con dicha meta. Otros autores han sugerido además que cuando no se produce el avance esperado hacia una meta, el sistema de autorregulación responde activando un estado de ánimo negativo (Carver y Scheier, 1998).

Esta propuesta recuerda a la realizada por Pyszczynsky y Greenberg (1987) que proponían que las reacciones de autofocalización tan frecuentes en los pacientes depresivos surgían al aparecer un problema persistente en el sistema de autorregulación de metas. En este sentido, es interesante recordar que las reacciones rumiativas tienen un componente importante de autofocalización o atención hacia los propios sentimientos (Ej.: Hervás y Vázquez, 2006). Otra teoría previa que tiene muchos elementos comunes con la propuesta de Martin y Tesser (1996) es la teoría de la discrepancia en el autoconcepto de Higgins (1989) en la cual se propone que las personas que presentan una diferencia amplia entre el yo-ideal y el yo-real tenderían a tener una reacción depresiva. Es decir, las discrepancias entre lo deseado y la realidad, ya sean referentes al concepto de uno mismo o en cuanto a metas importantes, parece estar asociado a la activación de estados de ánimo depresivos y reacciones rumiativas.

La peculiaridad de la propuesta de Martin y Tesser (1996) es que sitúa a la reacción rumiativa como un mecanismo básicamente adaptativo, si bien los autores reconocen que en ocasiones podría volverse disfuncional si la persona no es capaz de encontrar una solución aceptable al problema y si la persona interpreta la reacción rumiativa como un signo de inadecuación. En todo caso, aunque estas situaciones en efecto puedan hacer que una reacción adaptativa se convierta en desadaptativa, es importante notar que la reacción descrita por estos autores encaja mejor con el término “reflexión” o incluso con la “autofocalización” que con una reacción rumiativa. Es decir, el término rumiación parece destinado a evaluar una reacción por definición excesiva o desadaptativa por lo que en lo posible la reacción adaptativa debería denominarse con otra etiqueta.

En todo caso, un campo de gran interés para el futuro podría ser el estudio de las diferencias existentes entre la reacción de reflexión y la de rumiación prestando especial atención a los factores relacionados con el progreso hacia metas y a la capacidad de la persona para resolver problemas relacionados con el bloqueo de metas vitales. Por ejemplo, en personas en las que la autoeficacia estuviera reducida, se podrían estar reduciendo las expectativas de solución ante un bloqueo hacia metas, haciendo pasar a la persona de una respuesta de reflexión a una respuesta rumiativa.

El neuroticismo

Varios estudios han mostrado que el estilo rumiativo podría ser una consecuencia del neuroticismo. Dos investigaciones longitudinales, una prospectiva y otra retrospectiva, han demostrado que el estilo rumiativo aparece como factor mediador entre la variable neuroticismo y el aumento de los síntomas depresivos a lo largo del tiempo (Nolan, Roberts, y Gotlib, 1998; Roberts, Gilboa y Gotlib, 1998). Recientemente, se ha completado aún más esta cadena causal, incluyendo otro eslabón entre la variable neuroticismo y el estilo rumiativo: la complejidad emocional. En este sentido, datos preliminares apuntan a que la tendencia a experimentar estados emocionales complejos -tendencia derivada del neuroticismo- sería en parte responsable de la activación del estilo rumiativo (Hervás, y Vázquez, 2006).

La sensibilidad a la recompensa y al castigo

Por último, un reciente estudio ha mostrado que la sensibilidad al castigo también aparece relacionada con la tendencia a la rumiación (Leen-Feldner, Zvolensky, Feldner y Lejuez, 2004); es decir, que rumiar podría ser una forma automática de reacción preventiva para analizar, y en su caso evitar, futuros acontecimientos negativos, reacción que por tanto se agudizaría según las personas son más sensibles al castigo.

Más recientemente, Hervás (2006) observó que la tendencia a la rumiación, evaluada tras la aparición de un estado de ánimo natural, estaba asociada a un patrón definido por una baja sensibilidad a la recompensa y una alta sensibilidad al castigo, ambos factores evaluados también tras la aparición de un estado de ánimo negativo en su versión estado. Es importante destacar que este mismo patrón ha sido encontrado en muestras de pacientes depresivos (Pinto-Meza et al., 2006) por lo que se entiende que el estilo rumiativo sea un factor de gran importancia en la aparición y mantenimiento de estos trastornos.

Facetas de la rumiación: Reflexión y Reproches

Por otra parte, recientemente se ha apuntado la posible existencia de un solapamiento entre la forma de evaluar la tendencia a rumiar y la propia sintomatología depresiva, lo cual podría aumentar de forma artificial su capacidad predictiva. Esto ha llevado a un refinamiento de la escala habitualmente usada y a un reanálisis de los datos obtenidos en estudios previos, y fruto de estos análisis se han obtenido dos conclusiones. La primera es que aun eliminando los ítems relacionados con la sintomatología depresiva, sigue manteniéndose la capacidad predictiva de la escala (Treyner, González y Nolen-Hoeksema, 2003). Y la segunda, es que hay dos facetas diferenciadas dentro de la escala, una adaptativa a largo plazo que consistiría en la tendencia a reflexionar, y una perjudicial que consistiría en la rumiación negativista. Es interesante destacar que otros autores habían llegado a esta misma conclusión tras analizar los aspectos adaptativos y desadaptativos de presentar un elevado nivel de autoconciencia privada (Teasdale y Green, 2004; Trapnell y Campbell, 1999). Además, un estudio experimental tras evaluar las diferentes consecuencias de reflexionar vs. rumiar ante un estado de ánimo negativo encontró que sólo rumiar aumentaba el ni-

vel de sesgos cognitivos negativos (McFarland y Buehler, 1998).

Evaluación del estilo rumiativo

La Escala de Respuestas Rumiativas (Ruminative Responses Scale, RRS), aunque no es la única medida disponible (Conway et al., 2000), es la escala más usada para evaluar el estilo rumiativo. Por todo ello, creemos que es de gran interés la validación al castellano de esta medida.

Las propiedades psicométricas de la Escala de Respuestas Rumiativas fue evaluada en numerosas muestras americanas obteniéndose muy buenos resultados. Diversos estudios han mostrado que presenta una buena consistencia interna ($\alpha = 0,88 - 0,92$; Just y Alloy, 1997; Nolan, Roberts y Gotlib, 1998; Nolen-Hoeksema et al., 1999; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991; Nolen-Hoeksema et al., 1994), así como una adecuada fiabilidad test-retest (0,80 en 5 meses, Nolen-Hoeksema et al., 1994; 0,67 en un año, Nolen-Hoeksema et al., 1999).

Instrumentos de evaluación en castellano

Recientemente se ha publicado la adaptación de la versión reducida de la Escala de Respuestas Rumiativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Esta versión tiene la ventaja de una mayor sencillez y rapidez en la aplicación ya que sólo consta de 10 ítems y mantiene un buen índice de consistencia interna ($\alpha = .86$). Sin embargo, presenta una limitación que es la imposibilidad de distinguir con esta versión entre las subescalas de Reflexión y Reproches.

Por ello, se presentó recientemente una adaptación de la escala completa (Hervás 2008). Para su validación, entre otras, se usó una muestra con total de 254 participantes (58% de mujeres: 143) de la población general. La edad media fue 38.9 años (18-76 años). En el citado trabajo se presentaron datos de la adaptación al castellano de esta escala y datos sobre su consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez factorial, validez convergente y validez incremental.

En cuanto al análisis factorial, para comprobar la existencia de dos facetas diferenciadas se realizó un análisis factorial con rotación Varimax tal y como se realizó en el estudio original (i.e. eliminando previamente los ítems con contenido de tipo depresivo). Se obtuvo una solución de 2 factores que explicaba el 54 % de la varianza. Los factores

obtenidos se denominaron Reflexión (i.e., Reflection) y Reproches (i.e., Brooding).

La fiabilidad test-retest fue adecuada. La correlación entre las medidas de estilo rumiativo tomadas con un intervalo de 7 semanas fue significativa aunque algo reducida si tenemos en cuenta el plazo de seguimiento empleado ($r = 0,56$; $p < 0,001$).

En el caso del seguimiento a un año, la magnitud de la correlación fue también significativa y más adecuada a lo esperado ($r = 0,54$; $p < 0,001$).

La consistencia interna fue incluso superior a lo encontrado en la escala original. En cuanto a la escala global de 22 ítems se obtuvo un $\alpha = .93$. Para la subescala de Reproches se obtuvo $\alpha = .80$, mientras que para la subescala de Reflexión se obtuvo $\alpha = .74$.

En cuanto a la validez incremental, la Escala de Respuestas Rumiativas fue un predictor significativo de la sintomatología depresiva y ansiosa incluso tras controlar la influencia de Neuroticismo y Extraversión.

La escala se puede consultar en el anexo.

Conclusiones

En resumen, el estudio del estilo rumiativo ha cosechado una importante cantidad de evidencia tanto a través de estudios longitudinales como experimentales, y ha mostrado que la forma en que las personas reaccionan a los primeros síntomas de disforia puede ser de gran trascendencia para el posible desarrollo posterior de un trastorno clínico. Asimismo, estudios más recientes han explorado los factores que explican el porqué de la aparición de este tipo de reacciones demostrando que es un fenómeno multicausal y complejo.

Por último, se han presentado los instrumentos de evaluación disponibles adaptados al castellano. Con especial detalle se han descrito los resultados del análisis psicométrico realizado sobre la Escala de Respuestas Rumiativas en su versión completa realizada por Hervás (2008).

Notas

Dirección de contacto:

Gonzalo Hervás
Facultad de Psicología. Universidad Complutense
28223-Madrid
Tf.: 91-394-2984 / Fax: 91-394-3189
e-mail: ghervas@psi.ucm.es

Agradecimientos: El autor desea agradecer al prof. Carmelo Vázquez por su apoyo y colaboración en el desarrollo de diversas secciones de este artículo.

Referencias

- Abramson, L. Y., Metalsky, F. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory based subtype of depression. *Psychological Review*, *96*, 358-372.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Conway, M., Csank, P. A. R., Holm, S. L., & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*, *75*, 404-425.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, *98*, 141-150.
- Hervás, G. (2006). Regulación del estado de ánimo y vulnerabilidad a la depresión: El papel de la sensibilidad a la recompensa y al castigo. Tesis doctoral sin publicar, Madrid.
- Hervás, G. (2008). Adaptación al castellano de un instrumento para evaluar el estilo rumiativo: La escala de respuestas rumiativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *13*, 111-121.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativas: El papel de la complejidad emocional y la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, *12*, 279-292.
- Higgins, E. T. (1989) Self-discrepancy: A theory relating self and affect, *Psychological Review*, *94*, 319-340.
- Ingram, R. E. (1984). Toward an information processing analysis of depression. *Cognitive Therapy and Research*, *8*, 443-477.
- Just, N., y Alloy, L. B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*, 221-229.
- Leen-Feldner, E. W., Zvolensky, M. J., Feldner, M. T., y Lejuez, C. W. (2004). Behavioral inhibition: relation to negative emotion regulation and reactivity. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1235-1247.
- Lyubomirsky, S., Caldwell, N. D., y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Effects of ruminative and distracting responses to depressed mood on the retrieval of autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 166-177.
- Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., Caldwell, N. D., y Berg, K. (1999). Why ruminators are poor problem solvers: Clues from the phenomenology of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1041-1060.
- Lyubomirsky, S., y Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 176-190.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer Jr. (Ed.), *Advances in social cognition* (pp. 1-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McFarland, C., y Buehler, R. (1998). The impact of negative affect on autobiographical memory: the role of self-focused attention to moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 1424-1440.
- Morrow, J., y Nolen-Hoeksema, S. (1990). Effects of response s to depression on the remediation of depressive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 519-527.
- Nolan, S.A., Roberts, J.E., y Gotlib, I.H. (1998). Neuroticism and ruminative response style as predictors of change in depressive symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, *22*, 445-455.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Response to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S. Parker, L., y Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 92-104.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1061-1072.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., y Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration

- of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- Nolen-Hoeksema, S., y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Papageorgiou, C. y Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 261-273.
- Pinto-Meza, A., Caseras, X., Soler, J., Puigdemont, D., Pérez, V. and Torrubia, R. (2006). Behavioural Inhibition and Behavioural Activation Systems in current and recovered major depression participants. *Personality and Individual Differences*, 40, 215-226.
- Pyszczynski, T., y Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of the development and maintenance of depression. *Psychological Bulletin*, 102, 122-138.
- Roberts, J.E., Gilboa, E., y Gotlib, I.H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to episodes of dysphoria: Gender, neuroticism, and episode duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 401-423.
- Robinson, L. A., & Alloy, L. B. (2003). Negative cognitive styles and stress-reactive rumination interact to predict depression: A prospective study. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 275-292.
- Spasojevic, J., y Alloy, L. B. (2001). Rumination as a common mechanism relating depressive risk factors to depression. *Emotion*, 1, 25-37.
- Teasdale, J. D. (1988). Cognitive vulnerability to persistent depression. *Cognition and Emotion*, 2, 247-274.
- Teasdale, J. D., y Green, H. A. C. (2004). Ruminative self-focus and autobiographical memory reference. *Personality and Individual Differences*, 36, 1933-1943.
- Trapnell, P. D., y Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Treynor, W., Gonzalez, R. y Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 247-259.
- Ward, A. H., Lyubomirsky, S., Sousa, L., y Nolen-Hoeksema, S. (2003). Can't quite commit: Rumination and uncertainty. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 96-107.
- Watkins, E. y Baracaia, S. (2001). Why do people in dysphoric moods ruminate?. *Personality and Individual Differences*, 30, 723-734.

Anexo. RRS

Las personas piensan y hacen distintas cosas cuando se sienten tristes, deprimidas o abatidas. Por favor lee cada una de las frases a continuación y rodea con un círculo si casi nunca, algunas veces, a menudo o casi siempre piensas o actúas de esa manera cuando estás abatido, triste o deprimido.

Por favor, indica lo que generalmente haces, no lo que crees que deberías hacer.

1= Casi nunca / 2= Algunas veces / 3= A menudo / 4= Casi siempre

1. Piensas en lo solo/a que te sientes ____
2. Piensas "No seré capaz de hacer mi trabajo/tarea si no soy capaz de quitarme esto de encima" ____
3. Piensas en tus sensaciones de fatiga y molestias ____
4. Piensas en lo duro que te resulta concentrarte ____
5. Piensas: "¿Qué he hecho yo para merecerme esto?" ____
6. Piensas en lo pasivo/a y desmotivado/a que te sientes ____
7. Analizas los sucesos recientes para entender porqué estás deprimido ____
8. Piensas acerca de cómo parece no sentir ya nada ____
9. Piensas "¿Por qué no puedo conseguir hacer las cosas?" ____
10. Piensas "¿Por qué siempre reacciono de esta forma?" ____
11. Te vas por ahí solo/a y piensas en por qué te sientes así ____
12. Escribes lo que estás pensando y lo analizas ____
13. Piensas acerca de una situación reciente, anhelando que hubiera ido mejor ____
14. Piensas: "No seré capaz de concentrarme si continúo sintiéndome de esta manera" ____
15. Piensas "Por qué tengo problemas que el resto de las personas no tienen" ____
16. Piensas: "¿Por qué no puedo controlar las cosas mejor?" ____
17. Piensas en lo triste que te sientes ____
18. Piensas sobre todos tus defectos, debilidades, fallos y equivocaciones ____
19. Piensas sobre cómo no te apetece hacer nada ____
20. Analizas tu forma de ser para intentar comprender porqué estás deprimido/a ____
21. Te vas solo/a a algún sitio para pensar sobre cómo te sientes ____
22. Piensas en cómo estás de irritado contigo mismo/a ____

Items subescala "reproches": 5, 13, 10 15, 16.

Items subescala "reflexión": 7, 11, 12, 20, 21.

Si Piensas Constructivamente No Necesitas Inteligencia Emocional: Análisis crítico de la adaptación española del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)

David L. Palenzuela

Universidad de Salamanca

Resumen

Seymour Epstein (Epstein y Meier, 1989) desarrolló el concepto de Pensamiento Constructivo (PC) y para medirlo construyó el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI). Posteriormente, tras la divulgación del concepto de Inteligencia Emocional (IE) hecha por Goleman (1996), Epstein (1998) publica su libro *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence* afirmando que “*if you automatically think constructively, you will exhibit emotional intelligence, and if you don't you won't*”. Por otro lado, la adaptación española del CTI se presenta como un test para evaluar la IE. En este artículo se argumenta sobre el error de equiparar PC con IE así como considerar el CTI como un test de IE. También se analiza la inadecuada denominación de las escalas del CTI en la adaptación española, en particular por lo que respecta a su componente principal (*Emotional Coping*). Por último, en base a la Hipótesis Emocional-Cognitiva del Neuroticismo, se hace hincapié en la escala *Emotional Coping* como una medida del componente cognitivo del neuroticismo.

Abstract

Seymour Epstein (Epstein and Meier, 1989) developed the concept of Constructive Thought (PC) and to measure it he built the Inventory of Constructive Thought (CTI). Later on, after the popularization of the concept of Emotional Intelligence (IE) made by Goleman (1996), Epstein (1998) publishes their book *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence* affirming that “*if you automatically think constructively, you will exhibit emotional intelligence, and if you don't you won't*”. On the other hand, the Spanish adaptation of the CTI is presented as a test to evaluate the IE. In this article one argues on the error of comparing PC with IE as well as to consider the CTI like a test

of IE. The inadequate denomination of the scales of the CTI is also analyzed in the Spanish adaptation, in particular regarding its main component (*Emotional Coping*). Lastly, based on the Cognitive Emotional Hypothesis of the Neuroticism, stress is made in the *Emotional Coping* scale like a measure of the cognitive component of the neuroticism.

Pensamiento Constructivo e Inteligencia Emocional

Epstein y Meier (1989) relacionaron el concepto de Pensamiento Constructivo (PC) con la inteligencia experiencial descrita en su teoría de la personalidad dentro del sistema experiencial, un sistema que funciona a un nivel preconsciente y se manifiesta en pensamientos automáticos. Debido a que en la vida diaria la conducta está determinada por este sistema, la inteligencia experiencial jugaría un papel importante de cara a un funcionamiento óptimo y adaptativo, por lo que sería útil disponer de una medida de la inteligencia del sistema experiencial. Con este fin, desarrollaron el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI: *Constructive Thinking Inventory*), una medida autoinforme de pensamientos constructivos y destructivos. En las fases iniciales del desarrollo del CTI obtuvieron un banco de ítems, siendo una de las fuentes artículos y libros de terapeutas cognitivos como Beck, Ellis o Meichenbaum; de donde salieron categorías de pensamiento destructivo como preocupación, pensamiento polarizado, perfeccionismo, catastrofismo y sobregeneralización.

PC se define como el grado en que el pensamiento automático de una persona facilita resolver problemas en la vida diaria con un mínimo coste de estrés. Epstein (1998) viene a decir que la mayoría de la gente cree que las emociones que experimenta son reacciones automáticas a los acontecimientos diarios y no se dan cuenta de que esas emociones están determinadas no por los acontecimientos en sí, sino por el modo de pensar sobre ellos. Según Epstein estos pensamientos preconscientes que ocurren automáticamente varían en su constructividad y el pensamiento constructivo es el fundamento de la Inteligencia Emocional (IE). De ahí que afirme que “*if you automatically think constructively, you will exhibit emotional intelligence, and if you don't you won't*” (Epstein, 1998, p. 5). Inicialmente (Epstein y Meier, 1989) Epstein no hace referencia al concepto de IE, algo normal dado que fue descrito un año después por Salovey y Mayer (1990), pero si lo hace (Epstein, 1998) justo después de que

Goleman (1996) divulgara el concepto, como queda reflejado en el título del libro *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*.

Epstein (1998) sostiene que su visión de la IE es diferente de la de Goleman o Salovey y Mayer, así afirma que mientras Salovey y Mayer “emphasize intelligent thinking about emotions” (p. 21) él “*emphasizes the intelligence of the automatic thinking that underlies emotions*” (p. 21). Sin embargo, Epstein (1998) viene a decir también que si tenemos conocimiento o somos conscientes de cómo determinadas emociones están asociadas a modos concretos de pensar sobre los acontecimientos diarios, estaremos en condiciones de poder intervenir y cambiar ese modo de pensar para así controlar la aparición de las emociones negativas. Este planteamiento de Epstein sí coincidiría con el enfoque de Goleman (1996), en el sentido que para Goleman la piedra angular de la IE es el conocimiento de uno mismo y eso requiere una capacidad metacognitiva y de metaestado, es decir, la capacidad para tomar conciencia de los propios pensamientos y emociones, de modo que “aunque haya una diferencia lógica entre ser consciente de los sentimientos e intentar transformarlos, Mayer ha descubierto que, para todo propósito práctico, ambas cuestiones van de la mano y que tomar conciencia de un estado de ánimo negativo conlleva también el intento de desembarazarse de él” (Goleman, 1996, p. 87). Los ítems 8 (“Presto mucha atención a cómo me siento”) y 19 (“Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”) del TMMS-24 de Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) serían un ejemplo de esos dos componentes de IE: percepción y regulación.

Pero este tipo de ítems no aparecen en el CTI, porque, claro, no fue diseñado para medir esos componentes de la IE, sino pensamientos automáticos preconscientes “inteligentes” que median entre los acontecimientos y las emociones. Así, el ítem 18 del CTI (“Me tomo el fracaso muy mal”) reflejaría un modo de pensar poco inteligente sobre los acontecimientos que estaría asociado con un modo de sentir como el reflejado en el ítem “A menudo me siento frustrado e irritado”, propio de los utilizados para medir neuroticismo. Así pues, una cosa sería personalidad inteligente (modos automáticos de pensar constructivos o inteligentes) que impiden caer en emociones negativas, y este sería el enfoque de Epstein sobre la IE, y otra metaperso-

nalidad (tomar conciencia de las emociones y los pensamientos automáticos para regular a través de ellos las emociones). Este sería el planteamiento de Goleman y también, en parte, el de Salovey y Mayer. En consecuencia, dando la vuelta a la afirmación de Epstein (1998) expresada antes, podría decirse que si se piensa constructivamente no se necesita exhibir inteligencia emocional, sólo si se piensa de un modo no constructivo.

Por otro lado, la adaptación española del CTI (Epstein, 2003) no sólo presenta erróneamente el CTI como un test de IE sino que además una gran parte de las denominaciones de las escalas y las facetas no reflejan adecuadamente el contenido original. Por razones de espacio me centraré en la escala principal del CTI: Emotividad (*Emotional Coping*).

Análisis crítico de la adaptación española del CTI: Emotividad

La escala principal del CTI se denomina *Emotional Coping* y se ha traducido por Emotividad, una característica del Neuroticismo. Así Eysenck afirmó que el neurótico es exageradamente emotivo. Aunque esta característica podría verse reflejada en una de las facetas (*Non-Sensibility*) de *Emotional Coping* que analizamos a continuación, utilizar el término emotividad para referirse a esta escala del CTI es un grave error.

1. Traducir *Self-Acceptance* por Autoestima no parece que sea correcto. Autoaceptación no es lo mismo que autoestima. Epstein no dio ninguna definición explícita de *Self-Acceptance*, pero afirma que las personas con altas puntuaciones se aceptan así mismas y los ítems de esta faceta se refieren a pensamientos relacionados con perfeccionismo (v.g., ítem 68 “No pienso que tenga que llevar a cabo algo excepcionalmente bien para considerarme a mí mismo una persona valiosa”), sobrerreacción (v.g., ítem 18 “Me tomo el fracaso muy mal”) o sobregeneralización (v.g., ítem 92 “Si tengo un mal resultado en una prueba, comprendo que es sólo una única prueba y no me hace sentirme generalmente incompetente”).

Por otro lado, como expresó Ryff (1989), autoaceptación es el criterio más recurrente en la literatura sobre salud mental. Ella misma lo coloca como el primero de seis dimensiones del bienestar psicológico y lo define como “*a central feature of mental health as well as a characteristic of self-actua-*

lization, optimal functioning, and maturity” (Ryff, 1989, p. 1071). En cambio, como señala Rosenberg (1980), la autoestima tiene que ver con la visión positiva que uno tiene de sí mismo: una persona con alta autoestima tiene un alto respeto y consideración de sí misma y se considera una persona de valor, como queda reflejado en los ítems de la escala desarrollada por este autor: “Me siento orgulloso de mí mismo”, “Tengo una visión positiva de mí mismo”, “Me considero una persona de valor”, “Tengo una alta consideración de mí mismo”; que contrastan con los ejemplos de ítems de *Self-Acceptance* puestos antes.

2. Traducir *Absence of Negative Overgeneralization* por Tolerancia a la Frustración, es incluso más desafortunado. La sobregeneralización negativa se refiere a la tendencia a inferir resultados o consecuencias negativas futuras a partir de un único suceso negativo (v.g., ítem 31 “Cuando algo malo me ocurre tiendo a pensar que es probable que me ocurran más cosas malas”).

En cambio, ítems dirigidos a evaluar la tolerancia a la frustración serían del estilo “Me cuesta resistir ciertas tentaciones (comida, cigarrillos...)”, “Me impaciento mucho si tengo que esperar a alguien que llega tarde”, tomados precisamente, del componente Tolerancia a la Frustración de la escala de Impulsividad de Quiroga, Navascués y Sánchez López (1994). La impulsividad también es una de las facetas del Neuroticismo y tal como aparece descrita en el manual del NEO PI-R en su adaptación española (Costa y McCrae, 2002), esta faceta “alude a la incapacidad de controlar los apetitos y arrebatos. Los deseos se perciben de una manera tan intensa que el sujeto no puede resistirse a ellos, aunque más adelante se lamenta de ese comportamiento. Quien puntúa bajo, encuentra más fácil dominar esas tentaciones y tiene una alta tolerancia a la frustración” (p. 27).

3. Traducir *Non-Sensibility* por Impasibilidad (*impassibility* o *impassiveness* en inglés) no refleja exactamente el contenido de la faceta. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define impassible como indiferente, imperturbable, incapaz de padecer o sentir. Y define sensibilidad como la capacidad de respuesta a muy pequeñas excitaciones, estímulos o causas. En este sentido, alguien muy sensible capta el más mínimo contratiempo, lo que le hace sentirse fácilmente contrariado. De ahí que Epstein afirme que puntuaciones bajas en *Non-*

Sensibility indican una excesiva sensibilidad a la desaprobación, fracaso o rechazo (v.g., ítem 25 “Soy muy sensible al rechazo”). Mientras que alguien no tan sensible, con puntuaciones altas en *Non-Sensibility*, mostraría una baja capacidad de respuesta a pequeñas contrariedades (v.g., ítem 14 “No dejo que cosas pequeñas me preocupen”), lo que no significa que sea impassible.

Al describir al neurótico como exageradamente emotivo, Eysenck dice que presenta reacciones muy fuertes a todo tipo de estímulos. Según el DRAE alguien emotivo es alguien sensible a las emociones. Es aquí donde podríamos ver cierta correspondencia entre emotividad y sensibilidad. Estos serían los ítems de la escala N del EPQ-A que tendrían que ver con la sensibilidad y emotividad: 17. ¿Se hieren sus sentimientos con facilidad?; 82. ¿Se siente fácilmente herido cuando la gente le encuentra fallos a Vd. o a su trabajo?; 89. ¿Es Vd. susceptible o se le molesta fácilmente con ciertas cosas?; 93. ¿Le hace perder el apetito cualquier contrariedad, por pequeña que ésta sea? Pero sensibilidad no es lo mismo que emotividad. Como señala el DRAE, la sensibilidad es la facultad de sentir, propia de los seres animados, es decir, de experimentar sensaciones. Es pues una facultad cognitiva, no propiamente emocional. Hablando de lo cognitivo, dentro de esta faceta (*Non-Sensibility*) Epstein alude a la preocupación, otro aspecto cognitivo, que inicialmente (Epstein y Meier, 1989) llegó a considerarla como una faceta aparte denominada *Worrying*. En todo caso, la importancia de estos pensamientos de preocupación queda reflejada en que de los 8 ítems utilizados para medir *Non-Sensibility*, 4 se refieren a preocupación (v.g., ítem 36 “Me preocupa mucho lo que los demás piensen de mí”).

Por su parte, Eysenck afirmó que si “hubiera que describir a este sujeto de valor N alto con un solo adjetivo, se podría decir que es un ‘preocupado’ su principal característica es una constante preocupación acerca de cosas o acciones que pueden resultar mal, junto con una fuerte reacción emocional de ansiedad a causa de estos pensamientos” (Eysenck, 1992). Consecuentemente, de los 25 ítems del EPQ-A utilizados para medir N, 7 se refieren a preocupación, lo que unido a los 4 referidos a sensibilidad convierten a la escala N del EPQ-A en una medida inusual del neuroticismo en cuanto al peso que da a los aspectos cognitivos del neuroticismo. De

los 14 restantes, 11 se refieren a la tendencia a experimentar emociones negativas, 2 a inestabilidad emocional y 1 a indecisión. La escala N del EPQ-A de Eysenck, por lo tanto, mediría casi en igual medida tanto aspectos emocionales como cognitivos del neuroticismo. Este énfasis de Eysenck en los pensamientos de preocupación como característica central del neuroticismo, base de la reacción emocional de ansiedad, se corresponde con la descripción de PC de Epstein y daría sentido a su afirmación de que “*poor emotional coping may well be the cognitive component of neuroticism*” (Epstein, 1993, p. 4). Claro que *Emotional Coping* contiene otras 3 facetas cognitivas aparte de *Non-Sensibility*.

Estas y otras observaciones fue lo que en parte llevó a Palenzuela (2001) a plantear la Hipótesis Emocional-Cognitiva del Neuroticismo, con objeto de hacer ver que a la hora de comprender un rasgo tan básico de personalidad y con importantes implicaciones para la psicología clínica, no deberían considerarse sólo los aspectos emocionales –que sería sólo el síntoma o la punta del iceberg– sino también, y si cabe más, los aspectos cognitivos. La mayoría de los tests de personalidad se centran en los aspectos emocionales (el EPQ-A de Eysenck es una excepción). Por otro lado, la escala *Emotional Coping* del CTI evalúa sólo los aspectos cognitivos, derivados en parte del trabajo de los terapeutas cognitivos.

4. Por último, la traducción de *Absence of Dwelling on Adverse Past Experiences* por Capacidad de Sobreponerse a Experiencias Desagradables Pasadas tampoco recoge el significado original. No es lo mismo la capacidad de sobreponerse o superar experiencias adversas que tener un modo de pensar sobre los sucesos tal que uno tiende a focalizar la atención o a explayarse más en los positivos que en los negativos, como queda reflejado por ejemplo en el ítem 85 del CTI (“Tiendo a explayarme más en los sucesos agradables del pasado que en los desagradables”).

Conclusiones

1. PC no debería ser equiparado con la IE, como hace Epstein, pues se refiere a modos automáticos de pensar sobre los acontecimientos que dan lugar a determinadas emociones, mientras que la IE, según sus orígenes, se referiría a la toma de conciencia de esos modos de pensar (metacognición) y de las emociones asociadas (metaestado). De manera que si se piensa constructivamente lo que se exhibirá no es IE

sino la ausencia de emociones negativas. Sería precisamente si se piensa destructivamente cuando se debería exhibir IE, tomando conciencia de cómo ese modo de pensar va asociado a emociones negativas, lo que sería de utilidad para poder intervenir y cambiar ese modo de pensar para así controlar la aparición de las emociones negativas. Otra cosa es que con el uso continuado de la IE los pensadores destructivos puedan llegar a pensar automáticamente de un modo más constructivo.

2. En todo caso el CTI, como medida del PC, no puede ser considerado como una medida de la IE, si acaso como una medida de rasgos (modos de pensar constructivos) “inteligentes” de personalidad.

3. La adaptación española del CTI en cuanto a las denominaciones de las escalas y las facetas es completamente desacertada y, en particular, por lo que respecta a la escala principal *Emotional Coping* traducida como Emotividad, que junto con las denominaciones de las facetas, desvirtúan por completo el auténtico significado del test.

4. Más allá de considerar *Emotional Coping* como el componente cognitivo del neuroticismo, éste debería describirse y evaluarse tanto en términos emocionales como cognitivos de forma más explícita, como plantea la Hipótesis Emocional-Cognitiva del Neuroticismo.

Referencias

- Epstein, S. (1993). *Manual for the Constructive Thinking Inventory (Preliminary Version)*. Unpublished manuscript.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Epstein, S. (2003). *Manual del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-349.
- 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.
- Costa, P. T. Jr. y McCrae, R. R. (2002). *Manual del Inventario de Personalidad NEO Revisado*

- (*NEO PI-R*). Madrid: Tea Ediciones.
- Eysenck, H. (1992). *Manual del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-A)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Orig. 1995).
- Palenzuela, D. L. (2001). *Apuntes de psicología de la personalidad*. Manuscrito no publicado.
- Quiroga, M. A., Navacué, V. y Sanchez López, P. (1994). *Evaluación de las siete dimensiones de personalidad propuestas por A. H. Buss*. Paper presented at the Seventh European Conference of Personality. Madrid (12 to 16 July).
- Rosenberg, M. (1980). *Conceiving the self*. New York: Basics Books.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva

Belén López-Pérez

Universidad Autónoma de Madrid

Irene Fernández-Pinto

Tea Ediciones, S.A.¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una nueva medida de empatía disposicional en adultos, el TECA (Test de empatía cognitiva y afectiva; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), y estudiar la relación de esta medida con la inteligencia emocional autoinformada. El instrumento fue aplicado a una muestra (N=380) con edades comprendidas entre los 16 y los 66 años, junto con otros instrumentos para validarlo. Los resultados muestran que el cuestionario presenta adecuadas propiedades psicométricas. El instrumento ha mostrado relación con los criterios en el sentido esperado: relación negativa con agresividad, relación positiva con red social e inteligencia emocional percibida.

Abstract

This paper aims to introduce a new dispositional measure of empathy for adults, named TECA (Test de empatía cognitiva y afectiva; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), as well as to show the relationship between empathy and self-reported emotional intelligence. The empathy questionnaire and other measures were administered to a sample (N=380) with ages ranged from 16 up to 66 years old. The results show that TECA has good psychometric properties. Its relationships with the criteria were consistent with the expectations: a negative relationship with aggressive behaviour and a positive relationship with social support and perceived emotional intelligence.

TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva

La empatía es una variable fundamental dentro de la Inteligencia emocional. Este concepto ha sido un objeto de estudio cada vez más frecuente, debido a sus importantes aplicaciones en ámbitos como el clínico (Harpur, Hakstian y Hare, 1988), el educativo

(Miller y Eisenberg, 1988) y el organizacional (Kellert, Humphrey y Sleeth, 2006).

Aunque existen diferentes teorías que pretenden explicar la empatía (para una revisión en profundidad véase Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008), una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Davis (1996), que entiende la empatía como “un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (p.12).

Esta definición parte de una concepción integradora que surgió a partir de los años 80 y que considera la empatía como una habilidad constituida por componentes cognitivos y afectivos. Esta propuesta fue el resultado de unir dos concepciones diferentes de la empatía: la cognitiva y la afectiva. Las primeras propuestas desde un punto de vista cronológico fueron las cognitivas (Hogan, 1969). En ellas, el concepto fundamental era *adopción de perspectivas*. Eisenberg (Eisenberg y Strayer, 1987) estableció una distinción formal entre la adopción de perspectivas perceptiva, cognitiva y afectiva. Sin embargo, esta distinción se perdió en la investigación posterior y se tomó en consideración únicamente la adopción de perspectivas cognitiva en lo referente a la empatía (Fernández-Pinto et al. 2008). Más adelante se comentará el significado del término “adopción de perspectivas”. Otras propuestas algo más recientes, que constituyen la concepción afectiva de la empatía, entienden la empatía como una respuesta emocional ante el estado de ánimo ajeno (Mehrabian y Epstein, 1972). La propuesta integradora, cuyo máximo representante es Davis (1980), consiste en la unión de ambas líneas de investigación, concibiendo la empatía como el resultado de una respuesta afectiva vicaria así como de la adopción de perspectivas ante la percepción de un estado emocional en el otro. Cabe destacar que algunos autores consideran que los aspectos cognitivos son fundamentales para que se genere la respuesta emocional (Kerem, Fishman y Josselson, 2001).

Dentro de las respuestas emocionales empáticas se distinguen dos tipos: *Compasión o Preocupación Empática* y *Estrés empático o Angustia Personal* (Batson, 1991; Davis, 1980; Davis, 1996); siendo ambas respuestas de signo negativo. Sin embargo, estas aproximaciones han dejado de lado la posibilidad de tener una experiencia emocional por una alegría vicaria (Fernández-Pinto et al., 2008; Wispé, 1986).

La evaluación de la empatía comenzó con la escala de Dymond (1949) y ha ido avanzando progresivamente de forma paralela a los modelos teóricos dominantes en cada momento. Así, se pasó de una medida centrada exclusivamente en los componentes cognitivos (Hogan, 1969) a una medida centrada únicamente en los aspectos afectivos del constructo (Mehrabian y Epstein, 1972). Finalmente, Davis (1980) propuso para su medición el *IRI: Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index)*; adaptación al castellano de Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberria, Montes y Torr, 2003). Esta escala presenta una fiabilidad y validez aceptables (Choplan, McCain, Carbonell y Hagen, 1985). No obstante, Davis (1980) mostró que la subescala *Angustia personal* no correlacionaba de forma significativa con el resto de constructos. Por otro lado, aunque la muestra utilizada en los estudios iniciales era exclusivamente universitaria, en la actualidad hay bastantes estudios con diferentes tipos de muestra. Esta escala se ha adaptado al español, replicando los resultados encontrados por Davis en la muestra anglosajona (ver Pérez-Albéniz et al., 2003). En ambos casos, la escala muestra propiedades psicométricas adecuadas, si bien es verdad, tal como señala Cliffordson (2001), dichas propiedades son mejores en muestras de estudiantes que de adultos.

Partiendo desde esta aproximación multidimensional se diseñó el TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008). El objetivo fue crear una nueva medida de la empatía que permitiera superar algunas de las limitaciones de las medidas anteriores. En primer lugar, tal y como se ha señalado previamente, en la literatura sobre empatía se ha obviado la distinción, en lo referente a la empatía cognitiva, de los distintos tipos de adopción de perspectivas. Se pretendió dar cabida con este instrumento no sólo a la adopción de perspectivas cognitivas sino también a la afectiva, como un componente más de la empatía que juega un papel fundamental en el proceso empático (Fernández-Pinto et al., 2008). En segundo lugar, en el estudio de la empatía, al igual que en tantos otros ámbitos de la Psicología, las investigaciones se han centrado en las emociones negativas, dejando de lado las positivas. Desde la fase de generación de ítems del TECA se tuvo esto muy presente y se trató de dar cabida en este instrumento a la evaluación de la capacidad de sintonizar emocio-

nalmente con la experiencia emocional positiva ajena. De este modo se pretende conseguir una evaluación más completa del funcionamiento de la persona que permita comparar si hay diferencias en la respuesta empática en función del tipo de emoción de que se trate. En último lugar, aunque no menos importante, se consideró que era necesario desarrollar un nuevo instrumento por dos razones: la primera de ellas contar con un instrumento más actual, ya que el IRI (Índice de Reactividad Interpersonal; Davis, 1980) fue creado hace ya casi 30 años; en segundo lugar, se consideró que contar con un instrumento generado originalmente en el contexto español mejoraría la calidad de la evaluación de la empatía en nuestro contexto, ya que se evitan posibles sesgos culturales y alteraciones del significado de los ítems durante el proceso de traducción de los mismos, en definitiva, el contenido del test sería más relevante en nuestra cultura.

Partiendo de estas consideraciones se diseñó un nuevo instrumento. A continuación se expone su proceso de creación así como sus propiedades psicométricas. Buena parte de esta información puede ampliarse en el manual del test¹ (López-Pérez et al., 2008), aunque se presenta información nueva sobre la validez criterial del mismo.

Método

Participantes

Para la validación del cuestionario se contó con la participación de 380 personas con edades comprendidas entre los 16 y los 66 años de edad, de los cuales el 42% eran varones y el 58% mujeres. El acceso a la muestra fue incidental.

Instrumentos

Además del propio TECA se aplicó otros instrumentos para valorar la validez criterial del mismo: IRI (en su versión traducida al español, Pérez-Albéniz et al., 2002), el cuestionario de agresividad AQ de Buss y Perry (1992; en su versión adaptada al español por Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Colet, 2005) y la escala de red social del cuestionario de Apoyo psicológico y estrés diario (Reig, Ribera y Miquel, 1991).

Resultados

Análisis factorial

De los 48 ítems que se elaboraron inicialmente, 15 de ellos se desecharon por presentar problemas de

validez factorial. En este análisis se utilizó el método de extracción de componentes principales, y una rotación oblicua (Oblimín). Tal y como se puede comprobar en la tabla 3.3 del manual del test, la estructura resultante resultó ser bastante clara. Los cuatro factores extraídos explican un 37,4% del total de la varianza del test y fueron elegidos por presentar validez de contenido y factorial. Como resultado de estos análisis así como de la evidencia proporcionada por otros que se comentan a continuación el TECA estuvo finalmente compuesto por cuatro escalas: Adopción de perspectivas (AP), Comprensión emocional (CE), Estrés empático (EE) y Alegría empática (AE).

Consistencia interna

Se realizó un análisis de la fiabilidad de la escala total y de las distintas escalas empleando el coeficiente *alfa* de Cronbach. El valor alcanzado por este coeficiente en la escala total fue de 0,86. Por tanto, se puede concluir que el TECA presenta una consistencia interna buena, ya que es superior a 0,80 (Nunnally, 1978).

Los valores de alfa en el caso de las escalas oscilaron entre 0,70 y 0,78, lo que, de acuerdo con Nunnally, indica una consistencia interna aceptable también al nivel de las escalas.

Relación con otra prueba de empatía

Como se comentó previamente, se empleó el IRI, uno de los instrumentos más empleados para la evaluación de la empatía, para estudiar la validez convergente del instrumento.

Se estudió la relación entre el TECA y el IRI a nivel de sus puntuaciones globales y de sus escalas. La correlación entre las puntuaciones globales de ambos instrumentos fue de 0,74 ($p < 0,01$). Las correlaciones de la puntuación global del IRI con las escalas del TECA fue, en todos los casos, superior a 0,30, pero los valores más elevados se obtuvieron con las escalas EE y AP, lo cual tiene sentido si se tiene en cuenta que son las dos escalas más similares a las recogidas en el IRI, Preocupación empática (Empathic Concern) y Adopción de perspectivas (Perspective Taking), respectivamente. También se encontró que las escalas cognitivas del IRI correlacionaban en mayor medida con las escalas cognitivas del TECA que con las afectivas. La escala Aflicción personal fue la que mostró una menor relación con las escalas del TECA, lo cual es

congruente con lo encontrado en la literatura previa sobre el IRI.

Relación entre el TECA y otros criterios: agresividad y red social

En algunos estudios se ha contrastado la relación inversa que existe entre empatía y agresividad (Mehrabian y Epstein, 1972; Mehrabian, 1996). Por ello, se incluyó una prueba de agresividad como criterio de validación. Se calculó la correlación existente entre la escala de agresividad y la escala total y las escalas del TECA. La correlación fue negativa tanto para la escala total ($r = -0,26$) como para las subescalas AP, EE y AE ($r = -0,28$; $r = -0,15$; $r = -0,26$; respectivamente).

Otro criterio empleado en la validación del test fue la escala de red social en base a la teoría de que aquellas personas que informasen de mayores niveles de empatía tenderían a tener una mayor red social. Al igual que en el caso anterior, se calculó la correlación existente entre ambas pruebas. Se encontró que una correlación positiva entre red social y la escala total ($r = 0,31$) y con el resto de escalas (AP, $r = 0,28$; CE, $r = 0,15$; EE, $r = 0,12$; y AE, $r = 0,36$).

Relación entre el TECA y la Inteligencia emocional

Para estudiar la relación entre la empatía y la inteligencia emocional percibida, se aplicó el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) empleando la versión adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este cuestionario está compuesto por tres escalas: *Atención* (capacidad de prestar atención a los sentimientos de manera adecuada), *Claridad* (capacidad para identificar y comprender los estados emocionales) y *Reparación* (capacidad de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos) (estas definiciones se han tomado de Zaccagnini, 2004).

En este caso se contó con la participación de 77 personas con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años de edad, de los cuales el 32% eran varones y el 68% eran mujeres. Además de aportar nuevas evidencias a la validez del instrumento, con este estudio también se pretendía contrastar la hipótesis de que las relaciones entre la empatía y la inteligencia emocional percibida no se centran exclusivamente en el componente de Claridad.

Se realizó un análisis de correlaciones para estudiar las relaciones entre las escalas del TECA y del

TMMS-24. Los resultados muestran que la IE intrapersonal correlaciona significativamente con la empatía. Así, AP correlaciona con Atención, CE con Claridad y con Reparación y, por último, AE y EE con Atención. Estos resultados avalan la importancia de la distinción entre la adopción de perspectivas cognitiva (AP) y afectiva (CE) (Eisenberg, en Eisenberg y Strayer, 1987), a la vez que señalan que la empatía es un constructo multidimensional que guarda relación con otros componentes de la IE intrapersonal y no exclusivamente con el componente de Claridad.

Discusión

Los anteriores resultados avalan la calidad de la evaluación realizada con el TECA. La fiabilidad es adecuada a nivel de escalas y particularmente buena en el caso de la puntuación total. Con respecto a la validez, se han presentado evidencias suficientes que avalan la validez de constructo del test en base a la estructura factorial encontrada así como su validez convergente, valorada gracias a la aplicación conjunta del cuestionario de empatía más ampliamente difundido hasta la fecha, y su validez referida a criterio, para lo cual se han empleado medidas de los criterios más relevantes hallados en la literatura.

Por todo ello, se puede decir que el TECA es un instrumento que permite una realizar una buena evaluación de la empatía, según demuestran los datos empíricos. Además, el desarrollo del TECA ha partido de una exhaustiva revisión teórica que se ha plasmado en un artículo publicado en el mismo año (Fernández-Pinto et al., 2008). Finalmente, tal y como se comentó al inicio de este artículo, la publicación de este instrumento resulta relevante en este momento ya que es una medida actual, a diferencia de las restantes medidas disponibles, responde a una necesidad social y lo hace adecuándose a las características del contexto español en mayor medida que otros tests disponibles, que eran meras traducciones del inglés procedentes de otros contextos. Se trata de una medida integradora y comprehensiva de la empatía, a diferencia de otros instrumentos que incorporan escalas, habitualmente formadas por un pequeño número de ítems, que miden sólo uno de los aspectos que subyacen a la empatía.

Este instrumento puede emplearse en contextos muy diversos, como las organizaciones o la

clínica. Para más información sobre posibles aplicaciones se remite al lector al manual del test.

Para concluir, con respecto a la relación entre la empatía, evaluada mediante el TECA, y la Inteligencia emocional, los resultados están de acuerdo con la hipótesis planteada sobre que la empatía es un constructo complejo que no puede reducirse a un único aspecto de la Inteligencia emocional (Claridad), sino que mantiene relaciones más complejas que implican a procesos diversos.

Notas

- ¹ Puede adquirir el manual contactando con TEA Ediciones, S. A., donde se encuentra publicado. También puede consultar el catálogo electrónico de la editorial en la página web www.teaediciones.com.

Referencias

- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buss, A. H. y Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L. y Hagen, R. L. (1985). Empathy: review of available measures. *Journal of personality and social psychology*, 48 (3) 635-653.
- Cliffordson, C. (2001). Parent's judgments and student's self-judgments of empathy. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 36-47.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, (pp.1-17).
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Dymond, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología* 24(2), 284-298.
- Harpur, T. J., Hakstian, A. R. y Hare, R. D. (1988). Factor structure of the psychopathy checklist. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 741-747.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Kelley, J. B., Humphrey, R. H. y Sleeth, R. G. (2006). Empathy and the emergence of task and relations leaders. *The Leadership Quarterly*, 17, 146-162.
- Kerem, E., Fishman, N. y Josselson, R. (2001). The experience of Empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (5), 709-729.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S. A.
- Mehrabian, A. (1996). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433-445.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M. J. y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17 (1), 96-100.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw Hill.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberria, J. Montes, M.P. y Torr, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Reig, A., Ribera, D., Miquel, J. (1991). Psychological support and daily stress in non-institutionalized elderly. *Evaluación psicológica*, Vol. 7(2), 191-200.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave?

Moïra Mikolajczak

Université catholique de Louvain, Belgium

Belgian National Fund for Scientific Research (FNRS)

Abstract

Over the last decade or so, the emotional intelligence (EI) field has been divided by virulent controversies about the nature of EI (i.e. ability or trait). In addition to slowing down the research and publication process *within* the field, these controversies have also undermined the credibility of EI research *outside* the field. In this paper, I start by summarizing and critically examining the main arguments of each perspective. Based on this review, I suggest that most arguments are ill-founded, and that each perspective has actually contributed to extend the scientific knowledge about emotional skills' underlying processes and outcomes. In order to allow the field continuing growing, it seems crucial not only to enable both perspectives to exist in their own right but also to integrate them in a unifying model. To this aim, I propose a three-level model of emotional skills (knowledge – abilities – dispositions). I conclude this paper by emphasizing the implications of such a model for both research and practice.

Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave?

Research and everyday observations alike indicate that individuals markedly differ in the way and extent to which they experience, attend to, identify, understand, regulate, and use their emotions and those of others. The construct of emotional intelligence (EI) has been proposed to account for this variability (Salovey & Mayer, 1990). Research on emotional intelligence has drastically grown since 1990, and EI has now become a hot topic both inside (e.g. Ashkanasy and Daus, 2005; Mayer, Roberts and Barsade, 2008) and outside academia (e.g. Goleman, 1995).

Over the past decade, researchers have energetically sought to *empirically examine* popular claims about EI as well as to provide EI with clear

and coherent *theoretical foundations*. As research expanded, the field split off into two distinct perspectives. While EI was originally conceived as a set of *abilities* forming a new form of *intelligence* (Mayer and Salovey, 1993), other authors held that EI was conceptually (inversely) related to the *personality* dimensions of neuroticism and alexithymia – among others – and should therefore be conceived as a set of affect-related *traits* (Petrides and Furnham, 2003). In accordance with these views, *ability EI* has been measured using IQ-like performance tests whereas *trait EI* has been evaluated using personality-like questionnaires. The EI field has been divided since then by virulent controversies about the nature of EI (see e.g., Locke, 2005; Matthews, Zeidner & Roberts, 2007 for a review). The purpose of this paper is to come up with a model that integrates the ability and trait perspectives. To this aim, I will start by synthesizing and critically examining the main arguments of each perspective. I will then propose a unifying model to bring these conflicting perspectives together. Finally, I will draw the implications of the model for both research and practice.

Synthesis and Critical Examination of Ability and Trait EI Mutual Critiques

Proponents of the ability perspective criticize the trait EI perspective for using self-reports, which, according to them, barely reflect self-perceptions and therefore constitute unreliable assessments of objective competencies. Although fully sensible at first sight, this argument proved to be incorrect, as trait EI does relate to objective criteria. Firstly, trait EI has neurobiological correlates, such as the level of asymmetry in the resting activation of frontal cortical areas (i.e. Kemp et al., 2005; Mikolajczak, Nelis, Laloyaux, Hansenne and Bodarwé, 2009) or the hypothalamo-pituitary-adrenal axis reactivity in stressful situations (Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée and de Timary, 2007; Salovey, Woolery, Stroud and Epel, 2002). Studies conducted on individuals with lesions in key emotion-related brain areas also revealed that these people have lower levels of trait EI than normal controls (Bar-On, Tranel, Denburg and Bechara, 2003). It is noteworthy that the effect sizes in these studies were not only statistically significant, but that most of them were large according to Cohen's norms (1988). Secondly, trait EI correlates with the speed of emotional in-

formation processing (Austin, 2004, 2005). Thirdly, trait EI predicts objective life-outcomes such as work performance (see e.g. Bradberry and Su, 2007; Law, Wong and Song, 2004; see Van Rooy and Viswesvaran, 2004 for a meta-analysis), income (Petrides and Furnham, 2006), number of school exclusions or unauthorized absences (e.g. Mavroveli, Petrides, Shove and Whitehead, 2008), cooperation (Schutte et al., 2001) or peer-rated sociability and popularity (Petrides, Sangareau, Furnham and Frederickson, 2006). The second critique addressed to the trait EI perspective is that it correlates too much with existing personality traits to be useful. This argument is refuted by the numerous studies showing that trait EI explains additional variance over and above related traits such as alexithymia or the Big Five (e.g. Mikolajczak, Roy et al., 2007; Van der Zee, Thijs and Schakel, 2002; Van Rooy and Viswesvaran, 2004, to name but a few).

Proponents of the trait EI perspective criticize the ability perspective for measuring abilities, though there is no guarantee that these are put into practice. However, it is not because abilities are not always used that they ought not to be measured. On the contrary, it is extremely useful to know whether the individuals who behave in a non-emotionally intelligent manner lack of the underlying abilities or just do not use their abilities. Remediation perspectives (therapies in clinical settings, trainings in organizational settings) would indeed drastically differ depending on the source of the problem. The second critique addressed to the ability perspective concerns the psychometrical properties of its measures (i.e. scoring method at odds with the theory, low reliabilities), which would prove that abilities cannot be measured. However, the fact that the ability tests are not yet optimal does not undermine the quality of the underlying idea. Moreover, abilities have long been successfully measured in assessment centers (e.g. through role plays) or in laboratories (e.g. by asking people to regulate their emotions and measuring their physiological parameters).

An Integrative View: The Three-Level Model of Emotional Intelligence

The foregoing suggests that both perspectives have merits, and there is no evidence to date suggesting that one should be dismissed in favor of the other. Therefore, I propose to gather them in an integra-

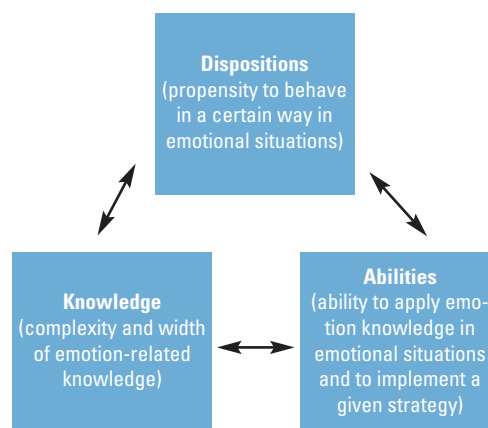


Figure 1. The three-level model of emotional intelligence

ted model of EI (see Figure 1). It draws upon prior contributions made by Petrides & Furnham (2001, 2003) who distinguished between ability and trait EI, and by Barrett and Salovey (2002) as well as Matthews, Zeidner and Roberts (2002), who underlined the necessity for EI to integrate the knowledge acquired in other areas of the affective sciences (e.g. Lane and Schwartz, 1987). The current model suggests distinguishing between knowledge, abilities and dispositions.

Knowledge. The first level refers to the complexity and width of emotion-related knowledge (i.e., number of differentiated concepts and number of links in the connected web of multimodal emotion-related concepts). The focus here is on the knowledge that the person has about emotions and about how to deal with emotion-laden situations. Taking the example of the regulation branch, this level would cover the person's knowledge about the efficiency of various emotion regulation strategies. This knowledge may be explicit or implicit. It is noteworthy that such knowledge is more complex than a simple list of efficient/inefficient strategies. Rather, it integrates both semantic (e.g., what people say one should do in a given emotional situation) and episodic knowledge (what I remember from my past experience) in a complex scheme of what works and what does not work in various situations. Although such knowledge may be fairly obvious for psychologists (and emotion researchers in particular), research has shown that there were huge individual differences in emotion-related knowledge (Wrانik, Feldman-Barrett &

Salovey, 2007). For instance and as surprising as it may be, as much as 50% of people do not know that positive reappraisal works better than suppression (Loewenstein, 2007).

Abilities. The second level refers to emotion-related abilities, namely, the ability to apply emotion knowledge in emotional situations and to implement a given strategy. So, the focus here is not on what people *know* but on what they *can do*. For instance, even though research has shown that temporary distraction was a very efficient strategy to turn down anger (Bushman, 2002; Rusting and Nolen-Hoeksema, 1998), and even though the majority of people know that (Loewenstein, 2007), many individuals are simply not able to distract themselves when they are angry. In the same vein, lots of people find it difficult to positively reappraise stressful situations, even though they would like to do so (Deconinck, 2008, personal communication).

Dispositions. The third level refers to emotion-related dispositions, namely, the propensity to behave in a certain way in emotional situations. The focus here is not on what people *know* or *can do*, but on what people *do*. To go on with the aforesaid example, some individuals may be able to distract themselves from a situation that makes them angry *if explicitly asked to do so* (e.g. after a relative said: "Don't think about this anymore, it's eating you up"), while not managing to distract themselves of their own volition. These dispositions are captured by all emotion-related traits (e.g. neuroticism's facets).

As the foregoing examples should have made obvious, these three levels of ER-related individual differences are loosely connected. Empirical evidence for these loose relationships has been recently provided by Lumley, Gustavson, Partridge & Labouvie-Vief (2005), who showed that there were only weak correlations between measures of emotional intelligence operationalized as knowledge, abilities and dispositions, respectively. That is, knowledge does not always translate into abilities, which, in turn, do not always translate into typical behavior (dispositions). One might well *know* that the best strategy before an exam is to reappraise the situation in a positive manner but, at the same time, being totally *unable* to reappraise one's own exam session positively. In the same vein, one might be *capable of* reappraising a situation positively when asked to do so (e.g. by a friend, a coach or a

therapist), while *not using* this strategy on a daily basis. Multi-level models of emotion (e.g. Leventhal, 1984; Philippot, 2000; Teasdale, 1999) might account for this. To paraphrase Philippot, you might well know that a spider is not dangerous (propositional level) and still be totally frightened when confronted with one (schematic system). The dissociation between the levels of emotion certainly parallels the dissociation exposed above.

Implications of the Three-Level Model for Research and Practice

Such a model might be useful to both researchers and practitioners. Firstly, it integrates rather than opposes existing EI models. Such integration might constitute an important step forward because EI research has been considerably slowed down by these internecine quarrels. Some would even argue that the EI field has dug its own grave. In any case, the internal conflicts between perspectives have certainly contributed in conjunction with the profusion of EI books and tests that are not evidence-based to undermine the credibility of the EI field to other fields and make it difficult for EI research to be published in high-ranking journals. This is unfortunate for at least two reasons. First, emotional skills have significant consequences for the most important aspects of people's lives, namely, psychological well-being and mental health (see e.g. Ciarrochi, Deane and Anderson, 2002; Austin, Saklofske and Egan, 2005; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002), somatic health (see Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, 2007 for a meta-analysis), academic and job performance (see Van Rooy and Viswesvaran, 2004 for a meta-analysis), and the quality of social relationships (e.g. Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Selin and Salovey, 2004; Schutte et al., 2001). Thus, it is crucial to pursue scientific research on emotional skills. Second, unlike many scientific concepts, EI has been met with unprecedented success among lay people. For better and for worse, emotional intelligence has become lucrative phenomenon. Prices for EI tests have reached levels never observed in psychological testing (e.g. up to \$18 for 1 MSCEIT item booklet + \$ 70 for 1 Personal Summary Report and User's Manual), most EI books have become best sellers, and rumour has it that some leaders in the field are paid a fortune for their seminars. This is not that sur-

prising as the corporate world has become more and more interested in EI. According to Talentsmart® (2008), about 75% of Fortune 500 companies are now trying to promote EI in their organization. For this reason, too, scientific research on EI must go on, in order to distinguish science from myth.

In addition to its interest to researchers, I believe that the three-level model can also be of use to therapists and recruiters. Indeed, confronted with someone having, for instance, emotion regulation issues, practitioners might be interested to know whether the problem originates in poor emotion-related knowledge, in poor emotional abilities or in a difficulty in using knowledge and abilities on a daily basis. The “treatment”/“training” would indeed greatly differ depending on the source of the problem.

Future Directions

In the previous section, I have taken stock of the current debates in the EI field and proposed a model to organize and integrate research to date. My aim in this paper was less to come up with a definite model than to help bridge the gap between ability and trait EI perspectives, and to stimulate research about emotion-related skills. In addition to highlighting the need to address this issue, this paper also opens avenues for future research. I see at least two promising new directions, which seem likely to extend the way we think about emotional intelligence. The first direction pertains to the neural correlates of emotion-related knowledge, abilities and dispositions. Given the weak correlations existing between these three levels (Lumley et al., 2005), it is unlikely that individual differences, say, at the knowledge level have the same brain correlates than individual differences, say, at the disposition level. Future research will have to document the neural bases of each level, in order to help predicting and understanding their behavioural correlates. The second direction concerns to the relationships between levels. How does knowledge translate into abilities? Why do abilities not always translate into typical behavior? How can we improve connectivity between levels? It is our hope that research will soon find answers to these questions.

Concluding Comment

Although there is a general consensus on the fact that individuals greatly differ regarding their emotional skills, the nature of these individual differ-

ences have been subject to debate. Some view these differences as a form of intelligence whereas others view them as a personality trait. The upholders of each perspective have done an excellent job in showing how important emotional skills were for life success. However, the theoretical conflicts about emotional intelligence’s nature have consumed an incredible amount of researchers’ energy, without ever managing to put an end to the debate. This paper aimed at proposing a unifying model to integrate ability and trait EI perspectives. I started by a synthesis and critical examination of the main arguments of each perspective. Based on this review, I suggested that both perspectives have contributed to extend scientific knowledge about emotional skills. In order to reconcile them and to enable them both to exist in their own right, I suggested a three-level model of emotional skills. The first level targets emotion knowledge, the second covers emotional abilities and the third one comprises emotional dispositions. My first aim with this model was to stimulate research on emotional skills, in a way that moves beyond the trait-ability debate. My second aim was to enable practitioners to determine more accurately the nature of emotional competences’ deficits and derive appropriate training/treatments. It is my hope that this paper will be of use to both researchers and practitioners.

Notes

Correspondence concerning this paper can be addressed to Moira Mikolajczak, Université catholique de Louvain, Department of Psychology, Research Unit for Emotion Cognition and Health, Place Cardinal Mercier 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium. Tel. 0032 10 47 44 09. E-mail: Moira.mikolajczak@uclouvain.be.

References

- Bushman, B. J. (2002). Does Venting Anger Feed or Extinguish the Flame? Catharsis, Rumination, Distraction, Anger, and Aggressive Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and individual differences*, 36, 1855-1864.
- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and

- emotional information processing. *Personality and individual differences*, 39, 403-414.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Barrett, L. F., & Salovey, P. (Eds.). (2002). *The wisdom in feeling: Processes underlying emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Bradberry, T.R., & Su, L.D. (2007). Ability- versus skill-based assessment of emotional intelligence. *Psichothema*, 18, 59-66.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Critchley, H. D., Melmed, R. N., Featherstone, E., Mathias, C. J., & Dolan, R. J. (2001). Brain activity during biofeedback relaxation: A functional neuroimaging investigation. *Brain*, 124, 1003-1012.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kemp, A.H., Cooper, N.J., Hermens, G., Goron, E., Bryant, R. & Williams, L.M. (2005). Toward an integrated profile of emotional intelligence: Introducing a brief measure. *Journal of Integrative Neuroscience*, 4, 41-61.
- Lane, R.D. & Schwartz, G.E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Law, K. S., Wong, C. S., Song, L.J. The construct and criteria validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 3, 483-496.
- Leventhal, H. (1984). A perceptual-motor theory of emotion. In L. Berkowitz (Ed.) : *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 17 (pp. 117-182). New York: Academic Press.
- Locke, E.A. Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 4, 425-431.
- Loewenstein, G. (2007). Affective regulation and affective forecasting. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 180-203). New York: Guilford Press.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K., Shove, C., & Whitehead, A. (in press). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mikolajczak, M., Bodarwé, K., Laloyaux, O., Hansenne, M., & Nelis, D. (2009). Can Frontal EEG Asymmetries Be Considered as a Biological Marker for Emotional Intelligence ? *Article submitted for publication*.

- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, *32*, 1000-1012.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric Investigation with reference to two established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39-57.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence I a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*, 552-569.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, *15*, 537-547.
- Philippot, P. (2000) : Une approche cognitive de la pathologie des émotions. In M. Van Der Linden, J-M. Danion & A. Agniel (Eds.) : *La psychopathologie : une approche cognitive et neuropsychologique*, Solal, Marseille.
- Rusting, C. L., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 790-803.
- Salovey, P & Mayer, J.D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, *17*, 611-627.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, *141*, 523-536.
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, *16*, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *42*, 921-933.
- Teasdale, J.D. (1999). Multi-level theories of cognition-emotion relations. In T. Dalgleish & M.J. Power (Eds.) : *Handbook of cognition and emotion* (pp. 665-682). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Talentsmart®. *Who relies on talentsmart?* Retrieved November 3 2008 from URL: <http://www.talentsmart.com/whowear/>.
- Tamir, M., John, O.P., Srivastava, S., & Gross, J.J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 731-744.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, *16*, 103-125.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, *65*, 71-95.
- Wranik, T., Feldman Barrett, L., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 393-407). New York: Guilford.

Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas

Miguel Luis Martín Jorge
Juan Antonio Mora Mérida

Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga

Resumen

A raíz de la amplia difusión alcanzada por el concepto de inteligencia emocional, buena parte del debate teórico gira en torno a las relaciones entre inteligencia emocional y personalidad. Inicialmente planteada como una *capacidad*, independiente de la personalidad, la reconceptualización de los denominados *modelos mixtos* hacía de este concepto un conglomerado de habilidades, destrezas y rasgos. Aunque algunos continúan reivindicando la independencia de la inteligencia emocional respecto a la personalidad, distintos estudios revelan la cercanía que existe entre estos dos constructos psicológicos. Esta relación es particularmente estrecha cuando se recurre a medidas de autoinforme. Al concebir la inteligencia emocional como una habilidad, no cabe esperar relación alguna entre ésta y lo que un individuo dice de sí mismo. La escasa correlación entre los resultados de los tests de habilidades y los datos autoinformados parece ser consecuencia, en parte, de que estas pruebas miden constructos que han sido definidos de manera diferente.

Abstract

Owing to the considerable popularity achieved by the concept of emotional intelligence, an important part of the theoretical debate focuses on the relationship between emotional intelligence and personality. Initially established as an ability, independent of personality, redefinition formulated by the so-called *mix models* transformed this concept in a mixture of abilities, skills and traits. Even though some still claim for the independence between emotional intelligence and personality, several studies reveal the closeness between these two psychological constructs. This relationship is particularly close when self-report instruments are used. When emotional intelligence is regarded an ability, should not be expected any relationship between it and what an individual says of him/her self.

Scarce correlation between ability test results and self-report data seems to be a consequence, partly, of the fact that these instruments measure constructs that have been defined in a different way.

Introducción

Desde que el concepto de *inteligencia emocional* se popularizara, uno de los tópicos más discutidos es su relación con determinados rasgos de la personalidad. Los diversos estudios llevados a cabo en este terreno arrojan resultados poco concluyentes, cuando no manifiestamente contradictorios. Al menos en parte, esto parece ser consecuencia de que estas investigaciones asumen diferentes concepciones de la inteligencia emocional y hacen uso de instrumentos de medida distintos, sustentados en presupuestos teóricos específicos y diseñados para evaluar variables que guardan poca relación entre sí.

Inicialmente, la inteligencia emocional se planteó como una *habilidad*. Asumiendo el marco teórico y metodológico propio de la tradición psicométrica-diferencialista, la inteligencia emocional era concebida como una *capacidad*, independiente de la personalidad, susceptible de ser aprendida o modificada y que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos. Enfoques alternativos presupusieron que las habilidades que comprende este concepto aparecen, por lo general, en individuos con determinadas características personales. Esta asunción daba lugar a los denominados *modelos mixtos*, en los que el concepto era reformulado y presentado como una combinación de capacidades, destrezas y rasgos de personalidad. Cada uno de estos planteamientos teóricos ha evolucionado de forma paralela a la construcción de sus correspondientes instrumentos de medida. Los modelos de habilidades han desarrollado pruebas más o menos objetivas, en las que el nivel de competencia es presumiblemente independiente de las características personales de los individuos. Los modelos mixtos se sirven de medidas de auto-informe, al entender que ésta es una forma más apropiada de estimar la inteligencia emocional.

El propósito de este trabajo es contribuir a clarificar la relación que media entre inteligencia emocional y personalidad. Para ello recurrimos a la revisión de algunas de las aportaciones más relevantes en este sentido, sintetizando sus conclusiones principales. A partir de esto, hacemos una valoración personal del estado de esta cuestión.

Inteligencia emocional y personalidad

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 (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Brackett y Mayer, 2003; Lopes, Salovey y Strauss, 2003). Las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) han sido comparadas con los rasgos de personalidad postulados por el modelo *Big Five* (McCrae y Costa, 1987), evaluados por medio del *NEO-FFI* (Costa y McCrae, 1992). La correlación más alta que encontraron Lopes, Salovey y Strauss, (2003) fue de 0,33, no constatándose relación significativa entre el MSCEIT y factores como la timidez, la autoestima o la deseabilidad social. Sí parece existir correlación significativa, aunque modesta, entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones personales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Lopes, Salovey y Straus, 2003) y las tendencias prosociales (Rubin, 1999).

La inteligencia emocional autoinformada correlaciona altamente con determinados rasgos de personalidad. Pese a que Bar-On (2000) asegura que el EQ-i (Bar-On, 1997) no fue diseñado para evaluar la personalidad, Brackett y Mayer (2003) han encontrado una correlación de 0,75 entre las habilidades que estima este instrumento y los rasgos evaluados por medio del *NEO-FFI*. Para McCrae (2000), los cinco factores contribuyen significativamente a las predicciones que hace el EQ-i.

Ante esto, Mayer (2001, p. 23) afirma que las escalas mixtas *"tienen el mismo poder predictivo que los rasgos de personalidad que miden bajo un nuevo nombre"*. De acuerdo con Brackett y Mayer (2003), la inteligencia emocional como habilidad y la inteligencia emocional autoinformada guardan poca relación entre sí, de forma que un mismo individuo puede obtener puntuaciones distintas en cada una de ellas.

Sin embargo, no todos los resultados empíricos apoyan esta afirmación. Schulte et al. (2004) compararon la inteligencia emocional, estimada mediante el MSCEIT, con medidas de inteligencia general y personalidad. Los resultados obtenidos ponían de manifiesto cómo la inteligencia emocional puede ser en gran medida predicha ($r = 0,806$) a partir de una combinación de medidas de habilidades cognitivas, personalidad y diferencias de género. Estas conclusiones contrastan con las afirma-

ciones de los responsables del modelo de habilidades, según las cuales la inteligencia emocional es distinta de *g* y de la personalidad (Mayer et al., 2000).

En contraste con estos datos, Bar-On (2006) sostiene que el grado en que se solapan los tests de personalidad con el EQ-i no es superior al 15 %, y que por tanto dicha prueba mide algo más que rasgos de personalidad. A diferencia de estos últimos, las quince competencias emocionales y sociales que mide el EQ-i, por un lado, se incrementan de forma casi continua desde la infancia hasta el final de la cuarta década de vida y, por otro, son susceptible de mejora en pocas semanas mediante un adecuado entrenamiento. En similares términos se refiere a la relación entre la inteligencia emocional-social y la académica o cognitiva, cuyo grado de solapamiento, según los datos que presenta, es mínimo (Bar-On, 2006). De ello, deduce Bar-On que la considerable porción de varianza que queda sin explicar confiere validez al constructo que pretende medir este instrumento, evidenciando una mínima relación entre éste y la inteligencia general, por un lado, y los rasgos que configuran la personalidad de un individuo, por otro.

La escasa correlación entre lo que evalúan los tests de habilidades y los datos proporcionados por los autoinformes es consecuencia, en parte, de que estas pruebas miden constructos que han sido definidos de manera diferente (Brackett y Mayer, 2003). Instrumentos como el MSCEIT (Mayer et al., 2002, 2003) fueron construidos desde unos determinados presupuestos teóricos y conceptuales.

En clara oposición a los resultados empíricos que desvinculan la inteligencia emocional de la personalidad, Goleman admite abiertamente la estrecha relación que media entre (su concepción de) la inteligencia emocional y los rasgos que conforman la personalidad y el carácter. Incluso llega a identificar ambas dimensiones: *"Existe una palabra muy antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter"* (Goleman, 1995, pp. 414-415).

A pesar de las conclusiones de los responsables del modelo académico, la introducción del término *inteligencias calientes* (Mayer y Mitchell, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2004; Brackett y Salovey, 2006) ha supuesto el reconocimiento de la cercanía existente entre los conceptos de *inteligencia y personalidad*. Mediante este concepto se alude a las competencias intelectuales implicadas en la resolución de problemas con relevancia personal.

Esta postura se enmarca en un enfoque sistémico. El individuo es visto como un sistema compuesto de subsistemas, interactuando a su vez con otros sistemas. En este sentido, la personalidad individual, inserta en un sistema social, está integrada por diferentes subsistemas (cognición, afecto, conciencia, etc.). *“En términos sistémicos, la inteligencia puede ser entendida como un subsistema que se solapa con diferentes subsistemas de la realidad”* (Mayer y Mitchell, 1998, p. 44). Por otra parte, *“La personalidad puede ser entendida como un complejo sistema que organiza la experiencia personal de comprender e interactuar con el mundo”* (Mayer y Mitchell, 1998, p. 47). En estas dos afirmaciones los términos *inteligencia* y *personalidad* son perfectamente intercambiables. Concretando la relación entre inteligencia y personalidad, Mayer y Mitchell (1998, p. 44) aseguran que *“todas las definiciones de personalidad e inteligencia ven la inteligencia en una relación de parte a todo con la personalidad”*.

Mayer y Mitchell (1998), tras revisar algunas de las teorías más representativas de la inteligencia y de la personalidad, identifican ocho elementos comunes a las concepciones de la inteligencia y, al mismo tiempo, aplicables a los aspectos no intelectuales de la personalidad. Estos elementos son los siguientes: 1) *input* de información; 2) energía mental; 3) procesador de datos; 4) escenario de operaciones; 5) base de conocimientos; 6) *output* o información transformada; 7) potenciadores del funcionamiento intelectual; y 8) inhibidores del funcionamiento intelectual.

“Los ocho componentes del sistema de inteligencia son también ocho componentes del sistema de personalidad; tal como queda probado en la descripción de cómo ambos sistemas interactúan. La interacción inteligencia-personalidad ocurre en cada uno de los ocho componentes” (Mayer y Mitchell, 1998, pp. 69-68).

Esta interacción se da de una forma específica, en un sentido en que la inteligencia parece estar sujeta a los elementos no intelectuales de la personalidad. *“La función general de la personalidad es vista como ejerciendo influencia sobre manifestaciones más específicas de la inteligencia”* (Mayer y Mitchell, 1998, p. 72).

Las conclusiones de Mayer y Mitchell (1998) sobre la relación entre inteligencia —inteligencia general o cognitiva, no emocional— y personalidad se sitúan en la línea de algunas de las asunciones pro-

pias de los modelos mixtos de inteligencia emocional, según las cuales el funcionamiento cognitivo está, de algún modo, sujeto a factores de tipo no intelectual. Ante esto, cabría plantearse hasta qué punto la pretendida independencia entre inteligencia emocional y personalidad no es consecuencia de las posiciones teóricas asumidas por los representantes de los distintos modelos.

Conclusiones

Con casi veinte años de historia, la inteligencia emocional aún continúa generando controversia en lo que a su conceptualización se refiere, como se pone de manifiesto en la proliferación de modelos alternativos. Dado que estos modelos se desarrollan a partir de resultados empíricos, la construcción de instrumentos de medida se hace imprescindible para tal fin. Pero ocurre que esto se lleva a cabo desde unos presupuestos teóricos específicos. Los procedimientos fijados para la investigación psicológica implican una compleja interacción entre evolución teórica y resultados empíricos, en la que las pruebas para cuantificar los resultados desempeñan un papel central. Tales pruebas se elaboran a partir de unas concepciones teóricas, cuya posterior evolución viene condicionada por los resultados obtenidos mediante estas mismas pruebas.

En lo que se refiere a la interacción entre inteligencia emocional y personalidad, es posible encontrar datos y argumentos en favor de una relación estrecha (Goleman, 1995; Schulte et al., 2004), moderada (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Brackett y Mayer, 2003; Lopes, Salovey y Strauss, 2003) o escasa (Mayer et al., 2000; Bar-On, 2006). Dejando de lado la crítica a los aspectos metodológicos, pensamos que estas diferencias son en cierta medida consecuencia de los presupuestos teóricos de los que parten estos autores, así como de las intenciones y pretensiones que manifiestan de forma reiterada a través de sus sucesivos trabajos. Respecto al denominado modelo académico o de habilidades, sus responsables asumieron desde el principio que la inteligencia emocional es una capacidad, independiente tanto de la inteligencia general como de la personalidad. En el transcurso de sus investigaciones han elaborado un modelo acorde con el formato factorialista, a partir de la aplicación de pruebas objetivas que han venido a confirmar los presupuestos de los que partían. En un sentido parecido, Bar-On (1997)

concebía la inteligencia emocional-social como un constructo independiente de la inteligencia y de la personalidad. A pesar de recurrir a medidas de autoinforme, más cercanas a las pruebas diseñadas para evaluar la personalidad, sus análisis corroboran la independencia del concepto propuesto y le confieren una notable validez al instrumento elaborado para su medida (Bar-On, 2006). Frente a esto, estudios ajenos a ambos modelos —como el de Schulte et al. (2004)— y menos interesados en la originalidad del concepto o en la validez de las pruebas que lo evalúan, revelan la estrecha relación que media entre inteligencia emocional y personalidad. Este tipo de trabajos vienen a respaldar empíricamente afirmaciones como las de Goleman (1995), según las cuales inteligencia emocional y carácter no son cosas muy distintas.

Al margen de las conclusiones de estas investigaciones, pensamos que la caracterización de la inteligencia emocional que hacen Salovey y Mayer (1990; Mayer y Salovey, 1997), y que en mayor o menor medida está presente en los demás enfoques, evoca claramente un determinado perfil de personalidad, sin que ello signifique negar la presencia de ciertas habilidades o destrezas. En este sentido, las cuatro ramas del modelo propuesto por estos autores pueden expresarse en términos con los que habitualmente se alude a la personalidad, al carácter o al temperamento de los individuos. Alguien que percibe, evalúa y expresa sus emociones de manera apropiada es *sensible, sensato y expresivo*; aquel que es capaz de potenciar su funcionamiento cognitivo a partir del reconocimiento de sus emociones, es *pragmático, responsable y optimista*; el que comprende adecuadamente y razona sobre la información emocional es *comprensivo, tolerante y empático*; las personas que manejan sus emociones y las ajenas para fomentar el crecimiento emocional e intelectual (el propio y el de los demás), tienen un adecuado nivel de *auto-control*, son *motivadoras*, ejercen cierta influencia sobre los demás, como consecuencia de su *carisma o capacidad de liderazgo*, atributos que son utilizados en un sentido positivo, al tratarse de personas que manifiestan una genuina preocupación por los demás.

En síntesis, entendemos que, con independencia de los resultados empíricos, en uno u otro sentido, la propia terminología en la que se han planteado las distintas concepciones de la inteligencia emocional aproxima inevitablemente este

concepto a los factores que definen la personalidad de los individuos.

Notas

Contacto: Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, 29071 Málaga. Tlf. 952 13 10 89. Fax. 952 13 26 31.

E-mail: migueljor@hotmail.com; mora_merida@uma.es;

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- 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, 1147-1158.
- Brackett, M. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MS-CEIT). *Psicothema*, Vol. 18, supl., 34-41.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia: Psychological Press.
- Mayer, J. D. y Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot pro-

- cessing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 5, 43-75.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. Jr. (1987). Validation of the five factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Pennsylvania: Immaculata College.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schulte, M. J., Ree, M. J. y Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.

Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos

Miguel Luis Martín Jorge
Juan Antonio Mora Mérida

Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga

Resumen

La elevada correlación entre inteligencia emocional y bienestar personal parece confirmarse a través de numerosos estudios empíricos. Ante esto, se plantea la necesidad de determinar hasta qué punto la inteligencia emocional es un concepto válido y original para predecir consecuencias vitales, al margen de otros parámetros cuyo influjo sobre estas consecuencias es bien conocido. A la interacción entre inteligencia emocional y bienestar personal subyacen ciertos aspectos teóricos de particular relevancia para su comprensión. Esencialmente: 1) el hecho de que existen distintos modelos teóricos de inteligencia emocional, 2) la presencia de escalas de medida de auto-informe frente a pruebas objetivas y 3) el solapamiento entre inteligencia emocional y personalidad. De alguna manera y hasta cierto punto, estos factores explican la cercanía que empíricamente se ha encontrado entre las habilidades emocionales y el bienestar personal.

Abstract

High correlations found between emotional intelligence and personal well-being seems to be confirmed by numerous empirical studies. In view of this, it is necessary to establish to what extent emotional intelligence is a valid and original concept in order to anticipate life outcomes, beyond other parameters which influence on this outcomes is well known. Some theoretical aspects, particularly relevant for this issue, underlie the interaction between emotional intelligence and well-being. Essentially: 1) The fact that there are different theoretical models of emotional intelligence, 2) the presence of self-report scales as opposed to objective tests and 3) the overlapping between emotional intelligence and personality. In certain ways and to some extent, these factors explain the closeness empirically found between emotional abilities and personal well-being.

Introducción

En la actualidad, buena parte de las investigaciones sobre inteligencia emocional se sitúan en el ámbito aplicado. Junto al debate sobre la naturaleza de las habilidades emocionales, su estructura factorial o los instrumentos para su medida, numerosos estudios se ocupan de las relaciones que median entre estas habilidades y diversas variables indicativas de la salud, el ajuste psicológico y las relaciones personales. Dado que estas variables se encuentran estrechamente relacionadas con la calidad de vida, muchos de estos estudios tratan de determinar en qué medida la inteligencia emocional contribuye o predice el grado de bienestar personal y la felicidad de los individuos, más allá de lo que anticipan las pruebas de personalidad y/o determinadas condiciones personales y circunstanciales.

La revisión de la literatura existente sobre la relación entre inteligencia emocional y bienestar personal sugiere que tal relación depende, en cierto sentido, del modo en que se conjugan los siguientes elementos: 1) presencia de distintas concepciones de inteligencia emocional, 2) tipo de pruebas empleadas en su evaluación y 3) relación entre inteligencia emocional y personalidad. El propósito de este trabajo es tratar de determinar si la contribución de la inteligencia emocional al bienestar personal es una cuestión de habilidades y destrezas o, por el contrario, de rasgos de personalidad y características temperamentales.

Inteligencia emocional y bienestar personal

Más allá de discrepancias teórico-conceptuales, la noción de inteligencia emocional parece involucrar competencias o cualidades personales tanto intra como inter-personales. En el primer caso, dichas competencias repercuten en la salud y en el ajuste psicológico de los individuos. En el segundo, inciden en las relaciones sociales y en el ámbito laboral. Ambos planos repercuten en mayor o menor medida en el bienestar personal y la felicidad. Numerosos estudios empíricos se han ocupado de la relación entre inteligencia emocional y diferencias individuales en satisfacción vital. Los resultados obtenidos arrojan correlaciones significativas que oscilan entre 0,11 y 0,45 (Bar-On, 1997; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Según se desprende de los resultados empíricos, determinados rasgos de personalidad, particularmente la estabilidad emocional, la extraversión, la cordialidad y la responsabilidad-prudencia, ex-

plican una considerable porción de varianza en las estimaciones de la satisfacción vital y felicidad individual (Chamorro-Premuzic, Bennett y Furnham, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a, 2005b). Análogamente, variables como el optimismo y el pesimismo constituyen importantes predictores del bienestar psicológico (Chang, 2002; Scheier, Carver y Bridges, 2001).

En el caso de los modelos mixtos, las variables de personalidad responsables del bienestar personal forman parte de la propia concepción de la inteligencia emocional que encontramos en ellos. Goleman (1995, 1998) nos habla de *optimismo*, *sensación de bienestar*, *sociabilidad*, *autocontrol*, etc. Entre los elementos facilitadores del concepto de inteligencia emocional-social de Bar-On (2006) figuran el *optimismo*, la *felicidad* y la *responsabilidad social*. Puede decirse que la inteligencia emocional y la satisfacción vital aparecen en estos modelos como realidades consubstanciales. En cambio, los estudios que toman como referente el concepto de inteligencia emocional basado en el modelo de habilidades (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997), tratan de determinar en qué medida, más allá del influjo de la personalidad y otros factores personales y circunstanciales, la inteligencia emocional contribuye a la felicidad y al bienestar personal de los individuos.

El trabajo de Gannon y Ranzijn (2005) es representativo de este último tipo de investigaciones. Tras controlar las variables *estado civil e ingresos*, se pudo constatar que la personalidad da cuenta de un 34,2 % de la varianza de la satisfacción vital, mientras que la puntuación total en inteligencia emocional —estimada mediante el SUEIT (Palmer y Stough, 2001), una escala de auto-informe basada en el modelo de habilidades— justifica un 1,3 % adicional de dicha varianza ($p < 0.05$). Posteriores análisis de estos resultados revelaron que esta varianza adicional era explicada esencialmente por el componente *manejo emocional* (Gannon y Ranzijn, 2005). De acuerdo con el modelo de habilidades, la destreza en el manejo de las propias emociones y de las ajenas involucra una cierta complejidad psicológica, constituyendo una función ejecutiva de la inteligencia emocional que emerge a partir de habilidades emocionales más básicas.

Austin, Saklofske y Egan (2005) constataron empíricamente que la inteligencia emocional rasgo —medida a través de una versión modificada de la es-

cala de Schutte et al. (1998) y el EQ-i: S (Bar-On, 2002)— correlaciona positivamente con la satisfacción vital y el tamaño y la calidad de la red de relaciones sociales, y negativamente con la alexitimia y el consumo de alcohol. Posteriores análisis de regresión revelaban que únicamente el tamaño de la red de relaciones sociales parece depender en mayor medida de la inteligencia emocional que de la personalidad, mientras que está última predecía de forma más significativa la calidad de las relaciones sociales (neuroticismo), la satisfacción vital (neuroticismo y responsabilidad), el consumo de alcohol (extraversión) y el estado de salud (neuroticismo y agradabilidad).

En un estudio sobre el valor de la inteligencia emocional —estimada mediante dos medidas de autoinforme, el TMMS (Salovey et al., 1995) y el AES (Schutte et al., 1998), y una de habilidades, el MSCEIT V 2.0 (Mayer et al., 2003)— para predecir distintas habilidades vitales, Bastian et al. (2005) constataron una elevada correlación entre inteligencia emocional —particularmente la auto-informada— y satisfacción vital, resolución de problemas, habilidades de afrontamiento y niveles más bajos de ansiedad. Sin embargo, al controlar la influencia de la personalidad y las habilidades cognitivas, los análisis de regresión jerárquicos revelaban que la varianza compartida entre inteligencia emocional y habilidades vitales se reducía al 6 %, en el mejor de los casos.

Los trabajos llevados a cabo en nuestro país con la versión traducida del TMMS (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) confirman los resultados que venimos comentando. Las correlaciones entre las subescalas de TMMS y los factores del *Big Five Inventory* son significativas. A través de análisis de regresión múltiple jerárquicos se pone de manifiesto cómo, tras controlar la influencia de los estados emocionales y la personalidad, la inteligencia emocional —en concreto, el componente claridad— explica una pequeña pero significativa porción de varianza (6 %, $p < 0,01$) en la satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a).

Extremera, Duran y Rey (2007) han estudiado la influencia de la inteligencia emocional percibida y la predisposición al optimismo/pesimismo sobre el ajuste psicológico, estimado mediante medidas estrés percibido y satisfacción vital. Sus resultados indican un cierto solapamiento entre las subescalas del TMMS y la predisposición al optimismo/pesimismo, repercutiendo ello en las medidas de ajuste psicológico consideradas. Sin embargo, al controlar la influencia de

estas predisposiciones, la claridad y la reparación emocional aparecían como predictores significativos del estrés percibido (6 %, $p < 0,01$) y la satisfacción vital (5 %, $p < 0,01$).

Según ponen de manifiesto estos resultados, a la hora de explicar la satisfacción vital, el solapamiento entre inteligencia emocional y personalidad es considerable, pero no pleno. La inteligencia emocional parece justificar una pequeña, aunque significativa, porción de varianza en la estimación del grado de satisfacción vital.

Conclusiones

La distinción entre modelos de habilidades y modelos mixtos parece bastante ajustada a la realidad de estas teorías. Los modelos de Goleman (1995, 1998) y Bar-On (1997) combinan, ciertamente, medidas de habilidades con rasgos de personalidad, por lo que pueden ser considerados modelos mixtos en el sentido en que lo plantean Mayer et al. (2000). Ambos modelos esbozan un concepto de inteligencia emocional bastante similar, encontrándose las principales diferencias entre ellos en el modo en que llegan a él y en la forma en que dan a conocer sus propuestas. Las conclusiones de Goleman son más especulativas y se basan, en mayor medida, en reflexiones personales, mientras que las de Bar-On se apoyan en análisis psicométricos. Por otra parte, los trabajos de Goleman están orientados en un sentido divulgativo, destinados al gran público, algo que no se puede decir de las investigaciones de Bar-On.

No obstante, debe tenerse en cuenta que la distinción entre una concepción de la inteligencia emocional como conjunto de habilidades y otra como combinación de destrezas y rasgos de personalidad parece más teórica que práctica, ya que diferentes resultados empíricos vienen cuestionando el fundamento sobre el que descansa esta distinción. Investigaciones como las de Schulte, Ree y Carretta (2004) sugieren que la inteligencia emocional, tal como se plantea en el modelo de habilidades, no es otra cosa que una combinación de inteligencia general y determinados rasgos de personalidad.

En lo que se refiere a los instrumentos de medida, buena parte de las investigaciones, pese a tomar como referente el concepto de inteligencia emocional basado en el modelo de habilidades, en su mayor parte recurren a medidas de auto-informe. Estas pruebas no miden propiamente capacidades, sino la apreciación que un individuo tiene

de dichas capacidades (o cree o dice tener de ellas). Esto explica que, como reconocen Lopes, Salovey y Strauss (2003), el grado de solapamiento entre inteligencia emocional y personalidad sea mayor cuando se recurre a este tipo de medidas.

Puede concluirse que la relación entre inteligencia emocional y bienestar personal está en función del marco teórico asumido, el tipo de prueba empleada y, en consecuencia, el grado de solapamiento que se dé entre inteligencia emocional y personalidad. Numerosos resultados empíricos indican que la inteligencia emocional predice en gran medida el bienestar personal. El concepto del que se sirven estas investigaciones es el propio del modelo de habilidades. Sin embargo, de acuerdo con investigaciones ajenas a este modelo, dicho concepto se halla estrechamente relacionado con la personalidad, lo cual lo aproxima al enfoque mixto. Adicionalmente, las escalas a las que se suele recurrir son medidas de auto-informe, más parecidas a pruebas de personalidad que a tests de habilidades. Esto explica los resultados de los análisis de regresión jerárquicos que encontramos en estas investigaciones, según los cuales el efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el bienestar se encuentra mediado principalmente por factores de personalidad (puntuaciones altas en agradabilidad, responsabilidad, apertura y extraversión, y bajas en neuroticismo). Sólo una pequeña porción de varianza es atribuible a la inteligencia emocional. Esto nos permite conjeturar que el concepto de inteligencia emocional que correlaciona altamente con el bienestar personal coincide, en su mayor parte, con determinados rasgos de la personalidad y el carácter, y sólo una pequeña porción del bienestar es atribuible a habilidades o destrezas.

Notas

Contacto: Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, 29071 Málaga. Tlf. 952 13 10 89. Fax. 952 13 26 31.
E-mail: migueljor@hotmail.com; mora_merida@uma.es;

Referencias

- 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.

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-i: S Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- 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.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E. y Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Chang, E. (2002). Optimism-pessimism and stress appraisal: testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults. *Cognitive Therapy Research*, 26, 675-690.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Extremera, N., Duran, 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, 1069-1079.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005b). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish version of the White Bear Suppression Inventory. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gannon, N. y Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Palmer, B.R. y Stough, C., (2001). *Swinburne University Emotional Intelligence Test: Interim technical manual*. Melbourne: Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University of Technology (unpublished).
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malou, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schulte, M. J., Ree, M. J. y Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Academic Press.

Vínculo de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M.M. Casullo

Darío Páez
Myriam Campos
Elena Zubieta
M.M. Casullo

Universidad del País Vasco

Resumen

Este capítulo examina la teoría y estudios que muestran una asociación entre un estilo de apego seguro y la inteligencia emocional (IE). Un apego seguro durante la infancia se asocia a una mayor aceptación de y verbalización sobre las emociones por parte de las figuras parentales – un cuidador sensible y reactivo permite una mejor socialización emocional. Un estilo de apego adulto seguro se ha asociado a mejor reconocimiento de estímulos emocionales, a puntuaciones altas de IE y a un estilo de afrontamiento adaptativo. La escala de estilos de apego adulto de M.M. Casullo, un correlato de la IE, se describe, incluyendo puntuaciones normativas.

Abstract

This chapter examines theory and data that show the association between secure attachment style and emotional intelligence (EI). Secure attachment in childhood is associated to acceptance and verbalization of positive and negative affect - a sensitive and reactive parental figure affords a better emotional socialization. Adult secure attachment style is related to better recognition of emotional stimuli, higher scores on EI and adaptive emotional coping. The M.M.Casullo scale of adult attachment styles, a correlate of EI, is described, including normative data.

Introducción

A lo largo del proceso de crianza se gestan relaciones interpersonales basadas en el compromiso e implicación emocional entre padres e hijos. Se ha denominado Apego a la relación especial que el niño establece con un número reducido de personas, lazo afectivo que se forma entre él mismo y cada una de estas personas, un lazo que le impulsa a buscar la

proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo. De hecho, la teoría del apego (Bowlby, 1982) se ha convertido en las últimas décadas en uno de los marcos conceptuales más importantes para entender los procesos de regulación emocional.

Este autor desarrolló una teoría etiológica en la que subrayó las funciones y consecuencias regulativas del mantenimiento de proximidad con otros significativos, sosteniendo que los infantes (dado que requieren un largo período de cuidado y protección) nacen con un repertorio de conductas dirigidas a buscar y mantener la proximidad con los otros que sirven de apoyo (conductas de apego y figuras de apoyo). De esta manera, la búsqueda de proximidad es una vía de regulación afectiva que se trae desde el nacimiento (estrategias de apoyo primarias) destinadas a proteger al individuo de amenazas físicas y psicológicas y, a aliviar así el malestar o estrés. El cumplimiento exitoso de estas funciones de regulación afectiva dan como resultado la seguridad en el apego, en el sentido de que el mundo aparece como un lugar seguro, que uno puede descansar en otros protectores, y que uno puede explorar el ambiente de manera confiada y relacionarse de manera efectiva con otra gente. Así, el Apego, tanto en animales como en humanos, cumple la primordial función de asegurar la supervivencia del ser en sus momentos de mayor fragilidad, mediante la proximidad, protección y la asistencia directa o indirecta de las figuras parentales (Ainsworth et al, 1978).

Por otra parte, durante el primer año de vida, el niño va construyendo progresivamente expectativas sobre los hechos que regularmente suceden en su entorno, las cuales se organizarán para dar lugar a lo que Bowlby (1982) denominó “Modelos Internos Activos” del entorno físico, de las figuras de apego y de “Sí mismo”. Estas creencias o “Modelos Internos” sobre “sí”, “los otros” y “las relaciones con ellos” permiten la reflexión y comunicación sobre situaciones y relaciones tanto pasadas como futuras, favoreciendo la creación de planes conjuntos sobre la regulación de la proximidad y la resolución de conflictos interpersonales. De hecho, los “modelos internos activos” asociados a cada tipo de apego van a orientar la regulación psicológica, las relaciones interpersonales y las relaciones íntimas en la adolescencia y etapa adulta, si bien están sujetos a posibles cambios a lo largo de todo el ciclo vital. Aún así, como todas las

Tabla 1. Tipologías de Estilos de Apego según dimensiones de Bartholomew et al

Tipología de Estilos de Apego	Modelo Positivo del Self Baja Ansiedad ante el Abandono	Modelo Negativo del Self Alta Ansiedad ante el Abandono
Modelo Positivo del Otro Baja evitación de intimidad	APEGO SEGURO	APEGO PREOCUPADO O RECHAZANTE Necesidad del otro en positivo Puede que menos evitación que seguros
Modelo Negativo del Otro Alta evitación de intimidad	APEGO EVITATIVO Self sobrevalorado. Puede que menos ansiedad que seguros	APEGO TEMEROSO

creencias estructuradas, tenderán a rechazar información contradictoria con ellos mismos.

Aunque el sistema de apego es sobre todo crítico durante los primeros años de vida, éste permanece activo durante todo el ciclo vital y se manifiesta posteriormente en el establecimiento de las relaciones íntimas entre adultos, como lo son las de corte romántico, pareja o matrimoniales (Hazan & Shaver, 1987). Además, dicho sistema también se manifestaría en pensamientos y conductas relacionadas a la búsqueda de apoyo cuando surgen problemas en la etapa adulta, lo cual cobra especial relevancia en el estudio de los vínculos emocionales que se crean entre adultos. De hecho, tanto de niños como de adultos formamos vínculos cuando nos acercamos a otra persona en busca de seguridad, protección, sentirnos cómodos y asistidos (Mikulincer & Shaver, 2001; 2007).

En relación con este tema y sobre la base tanto del modelo que las personas emparejadas construyen sobre sí mismo y sobre el otro, como del grado de dependencia y evitación de la intimidad que se vive en la relación, Bartholomew (1990) encuentra dos dimensiones subyacentes en la medida en que un individuo evalúa y genera expectativas con respecto al “self” y a los demás, Así, habría personas que (1) tiene una autoimagen positiva o negativa y esperan que los demás respondan coherentemente a ella y (2) tiene una imagen positiva o negativa sobre los demás y espera que éstos estén dispuestos a apoyarles. En función de la posición que la persona ocupe en estas dimensiones, se clasificará en uno de los cuatro patrones de Apego Adulto propuestos:

Por su parte, las investigaciones que sobre el apego han desarrollado Bartholomew & Horowitz (1991) revelan que los estilos de apego adulto están

mejor conceptualizados como regiones a partir de continuo de dos dimensiones: Estas dos dimensiones se denominan a) Ansiedad relacionada con el apego, que se corresponde con el modelo Positivo (baja ansiedad) o Negativo del Yo (alta ansiedad) de Bartholomew et al., (1991) y que hace referencia al miedo de ser rechazado o abandonado por la pareja y b) Evitación relacionada con el apego, con equivalente en el modelo Positivo (baja evitación) o Negativo de los Otros (alta evitación), y que se refiere al grado en el que la persona se siente incómoda dependiendo o sintiéndose cerca de otras personas (por ejemplo, intimando psicológicamente con alguien). Los estudios realizados por Hazan & Shaver, (1987) han mostrado que apearse de manera insegura, sobre todo de forma evitativa, se asocia a mantener relaciones menos duraderas.

Estilos de Apego e Inteligencia Emocional

Existe evidencia parcial que sugiere que la IE se relaciona con un estilo de apego seguro, con vínculos parentales de cuidado y apoyo, así como con un clima familiar expresivo y cohesivo. De hecho, las personas con estilo de apego adulto seguro evalúan retrospectivamente una mayor calidez parental, han sufrido menos el maltrato físico, la negligencia o el abandono severo, la conducta anti-social paternal, la mala calidad de la relación y la violencia marital, así como el divorcio o separación de los padres. Es decir, han tenido cuidadores estables y calidos o cariñosos. Los estudios también sugieren que los cuidadores de apego seguro responden a toda la gama emocional, comentan los afectos de los niños y los ayudan a elaborarlos verbalmente (Páez y Campos, 2008). Se supone que cuidadores seguros que son sensibles y reaccionan a los niños van a comunicar y enseñar a percibir las emociones mejor. Con-

Apego Adulto	IE Rendimiento MSCEIT Manejo Emocional	IE Subjetiva
Apego Seguro	+	r(269) = .19**
Apego Evitativo	r(218) = -.22**	r(268) = -.26**
Apego Ansioso	r(218) = -.19**	r(269) = -.39**
Apego Temeroso	r(218) = -.29**	r(269) = -.38**

firmando esta idea, se ha encontrado que individuos adultos seguros son mejores interpretando emociones faciales negativas que sujetos evitantes y perciben mejor emociones positivas que sujetos ansiosos (Kafetsios, 2004, citado en Páez y Campos, 2008).

Confirmando que el apego seguro adulto se asocia a la capacidad de regulación emocional, este se ha asociado a la baja alexitimia o déficit de IE (Hexel, 2003, citado en Páez y Campos, 2008). Otro estudio también ha encontrado que el apego seguro evaluado mediante el AAI se asociaba negativamente a la alexitimia, medida por el TAS-20 (Scheidt et al, 1999, citados en Páez y Campos, 2008). En una muestra española y chilena, la escala de apego seguro de Casullo (Casullo y Fernandez, 2005) se asocia a un indicador IE, formado negativamente por el TAS-20, subdimensión dificultad de verbalizar las emociones y positivamente por las dimensiones de claridad y regulación de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. La asociación de este tipo de apego con un índice de Rendimiento de Inteligencia Emocional (compuesto por las puntuaciones de las acciones correctas de regulación interpersonal del MSCEIT) es positiva, aunque no significativa

Podemos concluir que el apego seguro adulto se asocia moderadamente a la claridad, capacidad de reparación, así como a la baja dificultad para identificar y describir las emociones.

Por otra parte, un cuidador principal que consistentemente rechaza las emociones negativas inducirá tanto un estilo evitante de apego, como una regulación emocional basada en la evitación, menor expresión emocional y debilitará el aprendizaje de la función de señal y de adaptación de las emociones al igual que el cuidador que induce apego ansioso con respecto a este último aspecto. Un cuidador inconsistente o consistentemente distante también va a debilitar la comprensión e influencia de la afectividad en el pensamiento y la conducta. Sujetos evitantes le otorgan menos atención a la afectividad y a los hechos emocionales. Así,

se ha encontrado que el apego inseguro evitante evaluado mediante el AAI se asociaba positivamente a la alexitimia, medida por el TAS-20 (Scheidt et al, 1999, citado en Páez y Campos, 2008). Y la escala de Apego Evitante de Casullo se asocia con las dimensiones del TAS-20, dificultad de identificar las emociones y dificultad de describir las emociones. Lo hace negativamente con la regulación y claridad del TMMS. Además, el apego evitativo presenta una correlación negativa con las acciones correctas del Msceit. Por tanto, podemos concluir que el apego inseguro evitante se asocia negativamente a la claridad, capacidad de reparación y a la alta dificultad para identificar y describir las emociones, así como a menor conocimiento de las formas correctas de regular las emociones interpersonales.

Un cuidador principal que responde inconsistentemente a las señales del niño, alternando intrusión con rechazo, reforzará un estilo inseguro ansioso y una menor capacidad de regulación emocional, orientada a reforzar las respuestas de malestar y a la intensificación de las vivencias y expresiones de emociones negativas. Confirmando que el apego ansioso se asocia a peor percepción emocional, hombres con apego inseguro ansioso han mostrado un déficit en la percepción de conductas no-verbales asociadas a emociones positivas (Kafetsios, 2004 citado en Páez y Campos, 2008). Sujetos ansiosos fácilmente ven sus pensamientos influenciados por emociones negativas y atienden mucho a ellas (Mikulincer y Shaver, 2001). La escala de apego ansioso de Casullo se asocia a la dificultad de identificar y la dificultad de verbalizar las emociones. Asimismo, se asocia negativamente con las dimensiones de claridad y regulación del TMMS. Además, presenta una correlación negativa con las acciones correctas del Msceit. Por tanto, el apego inseguro ansioso ambivalente o preocupado se asocia moderada y negativamente a la capacidad de regulación emocional, a la claridad, capacidad de reparación, así como a la baja dificultad para identificar y describir las emociones.

Tabla 2. Puntuaciones Medias Totales y diferenciadas por Sexo para muestra Española en Tipos de Apego de Casullo

		TOTAL	Hombre (N=45)	Mujer (N=125)
Apego Seguro	No Romántico	2,2	2,2 (dt=,60)	2,2 (dt=,51)
	Romántico	2,28	2,2 (dt=,63)	2,3 (dt=,62)
Apego Ansioso	No Romántico	1,68	1,8 (dt=,52)	1,7 (dt=,54)
	Romántico	1,67	1,7 (dt=,60)	1,6 (dt=,54)
Apego Evitativo	No Romántico	1,84	2,0 (dt=,68)	1,9 (dt=,63)
	Romántico	1,72	1,9 (dt=,73)	1,8 (dt=,68)
Apego Temeroso	No Romántico	1,8	1,9 (dt=,65)	1,7 (dt=,57)
	Romántico	1,65	1,7 (dt=,61)	1,6 (dt=,60)

Finalmente, la escala de apego temeroso de Casullo se asocia al TAS-20, tanto a la dificultad de identificar las emociones como a la dificultad de verbalizarlas, y presenta una asociación negativa tanto con la dimensión de claridad como con la de regulación del TMMS. Además, también presenta una correlación negativa con las acciones correctas del Msceit. Por tanto, este tipo de apego se asocia a limitaciones de inteligencia emocional, tanto auto-informada, como de rendimiento.

Instrumento: Tipos de Apego Adulto Romántico–No Romántico de Casullo (2001 en Casullo y Fernández, 2005).

Casullo ha elaborado una escala que evalúa en base a una escala Likert (entre 1= casi nunca y 4= casi siempre) la percepción que la persona tiene de sus relaciones actuales, tengan o no una base romántica. Así, la escala determinará 4 estilos de apego para relaciones personales No románticas y Románticas separadamente.

Claves de Corrección:

Estilo de Apego SEGURO: Sume los ítems 1, 8 y 12 separadamente para cada dimensión y obtener así su puntuación en este estilo en relaciones con base de amistad y con base romántica. Si desea obtener el Total de Apego Seguro sume las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones (seis ítems en total). Utilizando los totales de ambas escalas, puntuaciones de 15 o más indican un apego más seguro que la mayoría. Puntuaciones de 8 o menos indican un apego seguro bajo o menor que la media.

Estilo de Apego ANSIOSO: Sume los ítems 3, 6 y 1 separadamente para cada dimensión y obtener así su puntuación en este estilo en relaciones con base de amistad y con base romántica. Si desea

obtener el Total de Apego Ansioso sume las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones. Puntuaciones de doce o más indican alto apego ansioso y de 8 o menos de bajo apego ansioso.

Estilo de Apego EVITATIVO: Sume los ítems 4, 7 y 11 separadamente para cada dimensión y obtener así su puntuación en este estilo en relaciones con base de amistad y con base romántica. Si desea obtener el Total de Apego Evitativo sume las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones. Puntuaciones de 14 o más indican alto apego evitativo y de 8 o menos bajo apego evitante.

Estilo de Apego TEMEROSO: Sume los ítems 2, 5 y 9 separadamente para cada dimensión y obtener así su puntuación en este estilo en relaciones con base de amistad y con base romántica. Si desea obtener el Total de Apego Temeroso sume las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones. Este estilo de apego tiende a solaparse con el evitativo. Puntuaciones superiores a 14 indican alto apego temeroso e inferiores 8 bajo apego.

Para tener una visión positiva del Yo sume los totales de Seguro y Evitativo, restando los totales de Ansioso y Temeroso. Puntuaciones positivas de 8 y más indican un modelo del Yo valorado y positivo. Puntuaciones entre 7 y 1 un modelo menos positivo. Puntuaciones de 0 ó negativas un modelo del Yo negativo. Para tener una visión positiva de los otros sume los totales de Seguro y Ansioso, restando los totales de Evitativo y Temeroso. Puntuaciones positivas de 5 y más indican un modelo del Otro positivo. Puntuaciones entre 4 y 1 un modelo del otro menos positivo. Puntuaciones de 0 ó negativas un modelo del Otro negativo.

En la Tabla 2 presentamos las puntuaciones medias para los tipos de Apego Romántico y No

Tipos de Apego Adulto Romántico y No Romántico (Casullo, 2001).

Lea las siguientes frases. Marque su respuesta pensando en su forma de ser y sentir. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sea sincera/o al responder. Coloque los números correspondientes (1, 2, 3,4,) al lado de cada frase sobre la base de las puntuaciones siguientes:

1. Casi nunca. 2. A veces. 3. Con frecuencia. 4. Casi siempre.

RESPONDA PENSANDO EN SUS AMIGOS, PARIENTES, O RELACIONES NO ROMANTICAS

1. Me es fácil comprometerme emocionalmente con otra persona.
2. Aunque quiera, es difícil para mí confiar en otra persona.
3. Deseo relacionarme afectivamente con alguien, pero en general me siento rechazado.
4. Me siento bien cuando evito compromisos emocionales con otra persona.
5. Pienso que las relaciones afectivas pueden lastimarme.
6. Siento que los demás no me valoran como yo los valoro a ellos.
7. Necesito sentirme independiente, sin compromisos afectivos.
8. Me preocupa poco estar sola/o, sin relaciones sentimentales estables.
9. Comprometerme en relaciones afectivas me da miedo.
10. Me siento mal cuando no tengo relaciones afectivas duraderas.
11. Me incomoda depender emocionalmente de otra persona y que dependan de mí.
12. Me preocupa poco sentirme rechazado/a por otra persona.

RESPONDA PENSANDO EN UNA RELACIÓN ROMÁNTICA QUE TENGA, HAYA TENIDO O DESEE

1. Me es fácil comprometerme emocionalmente con mis parejas.
2. Aunque quiera, es difícil para mí confiar en mi pareja.
3. Deseo relacionarme románticamente con alguien, pero en general me siento rechazado.
4. Me siento bien cuando evito compromisos emocionales románticos con otra persona.
5. Pienso que las relaciones afectivas románticas pueden lastimarme.
6. Siento que mis parejas no me valoran como yo las valoro a ellas.
7. Necesito sentirme independiente, sin compromisos afectivos.
8. Me preocupa poco estar sola/o, sin relaciones sentimentales estables.
9. Comprometerme en relaciones románticas afectivas me da miedo.
10. Me siento mal cuando no tengo relaciones románticas afectivas duraderas.
11. Me incomoda depender emocionalmente de mi pareja y que esta dependa de mi.
12. Me preocupa poco sentirme rechazado/a por mi pareja.

Romántico. Para comparar sus datos, divida previamente su calificación en cada tipo entre el número de ítems que componen el factor.

Notas

Para una visión general de estudios e instrumentos mencionados, acceder al sitio web www.ehu.es/pspwparod

Referencias

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A*

psychological study of the strange situation. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

Bartholomew, K. y Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). Nueva York: Basic Books.

Casullo, M.M. & Fernández, M. (2005). *Los estilos de Apego. Definición y Medición*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love con-

- ceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C. y Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 97-115.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood*. NY: Guilford Press.
- Páez, D. & Campos, M. (2008). Inteligencia Emocional: validez del constructo y su relación con pautas de socialización familiar. En I. Etxebarria et al (Eds.). *Emoción y Motivación: contribuciones actuales: Volumen I*. Pp.327-338. San Sebastián: AME/UPV.

The Use of Music in the Development of Emotional Intelligence

John Pellitteri

Queens College, City University of New York, USA

Abstract

Music has served adaptive functions throughout human evolution in part because of the close link between music and emotions and the capacity of music to express and influence affective processes. Certain descriptive qualities exist between emotions and all of the arts, particularly music. The isomorphism (i.e., similar meaning) between music and emotions is based on similar underlying structures such as intensity, tension, dynamics, energy and color. The professions of music education and music therapy draw upon the power of music to elicit emotional experiences and utilize techniques that can be a basis for developing emotional intelligence. Active music making (such as musical improvisation) and passive music listening activities can be designed to focus on the four major ability areas of the Mayer and Salovey (1997) EI model—emotional perception, facilitation of thinking, using emotional knowledge, and the reflective regulation of emotions. The emotional awareness of the educator or therapist as well as the use of creativity are essential ingredients in the successful application of musical activities for the improvement of EI capacities.

Connections between music and emotion

Music is believed to have been present early in human evolution, developing with, if not before the emergence of language (Brown, 2000; Molino, 2000). The discovery of a Neanderthal flute made from a bone dating from 82,000 years ago supports this view (Huron, 2003). Less complex instruments such as rattles or drums most likely existed long before this date and human vocalization is believed to be one of the first types of musical expression. The emergence of formal language corresponded with differentiation of specific regions in the left brain. Within vocal expression, musical elements such as pitch, timbre, rhythm, and loudness, are the major attributes of spoken words that express emotional meaning to listeners.

Emotions are a central part of human existence and, in primitive eras as well as today, serve adaptive functions. The fight-or-flight response to danger, observed in both animals and humans, underscores the emotions of anger and fear respectively. Behaviors leading to safety and comfort are motivated by the positive emotions that result as well as the reduction of anxiety. Affiliation with others into families, clans, and larger social groups depended upon the motivational benefits of emotions and also facilitate the necessary development of emotion regulation strategies.

The existence of musical behaviors in early humans was in part, facilitated by the natural inclination for music to express and create emotions. Music served adaptive social functions with regard to interpersonal bonding where music-making as group activity led to a commonality of emotional experiences. The empathy of such shared emotions would strengthen interpersonal relationships and enhance group cohesion. The cathartic expression of emotions through organized music would have aided in individual homeostasis and regulation. With regard to individual infant development, music, in the forms of lullabies and vocal interactions, serves to regulate infants' affective states and to increase bonding with caretakers. The intimate link between music and emotions has deep roots in humanity. This relationship has recently been supported by research in neuroscience that has begun to outline the underlying neurological processes between music and emotions (Peretz & Zatorre, 2003). The impact of music on physiological processes has been well established and serves as a mechanism for the construction of emotional states. The close relationship between music and emotion suggests that music can be a powerful means of creating emotional experiences which in turn has implications for the development of emotional intelligence.

Aesthetic dimensions of music as emotional descriptors

Listening to any type of music will naturally set off associations such as mental images or memories and may create physiological reactions such as increased heart rate or "chills" on the skin. Music psychologists have studied these effects for decades. Hevner (1936) developed a system of emotional descriptors that are organized in a wheel and used

to rate emotional qualities of music. Some of the descriptive words in her system include: bright, light, cheerful, majestic, soaring, soothing, somber, exhilarated, restless, dark, heavy, playful, quiet, etc. The Hevner mood wheel has been used in music research as well as in methods of music therapy.

These aesthetic descriptors provide a language that can be used to describe not only music but the qualities of emotional experiences. Certain descriptive qualities exist between emotions and all of the arts, particularly music. In this way there is an isomorphism (i.e., similar meaning) between music and emotions. The underlying structure of music is the same as the structure of emotional experiences. Some of these structures are as follows:

(1) *Intensity*. Both music and emotions can be described by the intensity or degree. Musical intensity can be created by a combination of several elements (such as rhythm, loudness, syncopation, repetition, etc.). Emotional intensity refers to the amount of physiological arousal during the emotional state.

(2) *Tension*. A particular degree of intensity will motivate one toward resolution. In music, harmonic dissonance usually leads to movement toward the central tonality. Emotional tensions (i.e., as resulting from interpersonal conflict or threatening situations) will seek resolution toward more stable emotional states.

(3) *Dynamics*. Music moves across a temporal dimension with intensities and melodies that wax and wane. This dynamic process in music parallels the dynamics of emotional states that are never stagnant but always moving with changing potentials for action and/or other feeling states.

(4) *Energy*. While similar to intensity, energy adds a motivational quality. Both music and emotions can be described in terms of their potential to “move” someone or something. Upbeat music motivates a greater degree of action and goal directed behaviors. High energy emotions (such as happiness or fear) will motivate more active behaviors as contrasted with low energy emotions (sadness, calm) that inherently lead to less of diminished actions.

(5) *Color*. While this aesthetic descriptor comes from a visual modality, color has been used to describe both music and emotions. People can refer to their moods as “bright,” “dark” or feelings as “blue.” Music that reflects these moods can also be described with the same colors.

Aesthetic descriptors are more than metaphorical. They capture the underlying similarities of the inner structure (i.e., isomorphism) of music and emotions. In this way, music can represent (be an externalization of) inner experience emotions. Emotions in turn, can be an internal response to (an internalization of) the environment created by music. The connections between music and emotions with regard to evolution and psychophysiological processes as well as with regard to aesthetic descriptors and underlying structure form the basis for the use of music in the development of emotional intelligence as will be presented in the next sections.

Music activities for emotional learning

Two music professions where emotional intelligence can be incorporated are music education and music therapy. *Music Education* is a learning process and has as its goal increasing knowledge and skills about music itself. *Music Therapy* is a clinical specialty where the treatment process, based on the client-therapist relationship, has the goal of improving psychosocial functioning. The settings of each discipline are different (schools versus hospitals, day treatment programs, and clinics). However the use of music and some of the activities are similar. The strategies described below can be applied to any setting however may be somewhat more practical and conducive in typical clinical music therapy settings. Two broad categories of music activities are music making and listening to music.

Music making involves the use of instruments and/or voice to create structured sound. It may also incorporate movement. Creative musical activities can involve structured (pre-composed) songs or improvisation. Songs have the advantage of being familiar and known to most participants in the music sessions, they can convey a range of emotions and associations, and as participants learn the songs they form a common bond. *Improvisation* is spontaneous music-making and is created in the moment. Such unstructured and unrestricted music

allows for the free expression of current emotional states. In music therapy improvisation is an important method of treatment. The music therapist can interact “musically” and develop a bond with the client through the shared musical structures that emerge in the process of creating spontaneous music together.

For example, one method of music therapy involves the client improvising rhythms on a drum while the therapist improvises music with a piano. The therapist designs his music to match the musical (and emotional) qualities of the client. If the client expresses loud forceful music with the drum, the therapist reflects this intensity with the piano. As the musical relationship develops each participant contributes to the improvised piece of music and the client (patient) begins to respond musically to the therapist. The therapeutic relationship develops and unfolds through the medium of sound.

In such a relationship the therapist can respond to the client’s subtle nuances of affect as expressed through the music. Musical empathy creates an opportunity for the client to develop emotional awareness as her music (and its emotional qualities) is reflected back by the therapist. Based on the concept of isomorphism described above, the “Iso principle” is a music therapy strategy where the therapist matches the client’s current emotions in the music but then gradually shifts the improvised music to create a different mood (Wigram, Pedersen, & Bonde, 2002). As the music and emotions are linked, the shift in music (i.e., from angry and intense to calm and soft) will be accompanied by a shift in the clients emotional state. In this way, the music is used to regulate emotions.

Another type of music activities involves *group music making*. The group format and structure has therapeutic value in shaping behavior and also developing cohesion between the members. Like the presumed music making of primitive humans, group music in a school classroom or therapy can form a commonality of shared emotions. In addition, certain group activities for children such as taking turns playing one instrument as a soloist, require particular social skills (i.e., such as waiting for one’s turn). In music therapy, the activity of passing one instrument while other children wait their turns can be therapeutic in developing self-regulation and impulse control. The music motivates participation and increases the clients in-

terest in playing yet the activity requires a temporary period to wait. An important learning opportunity is created. Exhibiting impulse control during the aroused state of music making may be difficult for certain children with impulse-control disorders, however the motivation of the music aids in the self-control efforts.

Listening to music is another class of activities that is more passive but provides opportunities for emotional learning. Music can serve as a stimulus for creating and experiencing emotional states. One activity that can be conducted in a classroom involves listening to different pieces of music. Rather than just focus on the aesthetic musical qualities of the piece, the music educator can establish an emotional learning opportunity. The students can describe the emotions in the music, using aesthetic descriptors, and identify what musical elements created such emotions. This activity can increase emotional perception. Students can also discuss how they experience emotions in the moment as they listen deeply to the music. Feelings, mental images, and other associations can be included as part of the aesthetic inquiry of the music.

Music can express nuances of affect that may be difficult to explain through verbal means. In such cases, students will need to expand their emotional and aesthetic descriptor vocabulary in order to fully capture the essence of the music’s emotions. The dynamics of music (that parallel emotions) can be used to illustrate changes in moods and emotions. A focus on emotional intelligence in the music education classroom can use these opportunities for experiential learning and can incorporate the major abilities of emotional intelligence.

Music and emotional intelligence

Mayer and Salovey (1997) outlined four major groups of emotional intelligence abilities: the *perception* of emotions in the self and others, emotional *facilitation* of thinking, using emotional *knowledge*, and the reflective *regulation* of emotions. The music-making and listening activities described here can address each of these ability areas in both educational and clinical settings. Emotional perception can be developed through music listening activities, describing music with aesthetic descriptors, analyzing one’s own responses to music, and identifying emotional signs in the music making of others. Using music to create a mood and them ge-

nerating creative ideas, images and associations is an example of the ability of facilitation. Knowledge of emotions can be developed by attending to the intensity, dynamics, and color of music and discussing the similarities with emotional states. Finally emotional regulation can be developed through group therapy activities and through therapeutic musical improvisation where the situation requires self control and /or adjustments of behaviors in the moment. Pellitteri (2009) provides a more in depth description of music and emotional intelligence in the context fo music therapy.

Since music is a creative art, the teachers and therapists who work within this modality must draw upon creativity all the time. Often it is a matter of creating opportunities in the classroom or therapy session where emotional learning of some type can occur. Particular strategies, lesson plans, or techniques may sometimes work, however it is more important for the educator or therapist to have a mindset toward emotional intelligence. In the creative process of making music and interacting with students or clients, new opportunities may emerge where emotion-related abilities must be used. If the therapist or teacher adopts an emotional intelligence orientation, then those opportunities will facilitate the development of the emotional intelligence abilities. The strong connections between music and emotions make these emotional learning opportunities more likely in any activity that involves music.

References

- Brown, S. (2000). The "Musilanguage" model of music evolution. In N.L.
- Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 271-300). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hevner, K. (1936). Experimental studies of the elements of expression in music. *American Journal of Psychology*, 48, 246-68.
- Huron, D. (2003). Is music an evolutionary adaptation? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 57-75). New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., &
- Slyuter, D. J. *Emotional development and emotional*

- intelligence*. pp. 3-31. New York: HarperCollins.
- Molino, J. (2000). Toward an evolutionary theory of music and language. In N.L.
- Wallin, M. Merker & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 165-176). Cambridge: MA: MIT Press
- Pellitteri (in press). *Emotional processes in music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Peretz, I. & R. Zatorre (Eds.), (2003). *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press
- Wigram, T., Pedersen, I.N. & Bonde, L.O. (2002). *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research and training*. London: Kingsley

A review of the relationship between emotional intelligence and dynamic personality variables

John Pellitteri

Queens College, City University of New York, USA

Abstract

The abilities-based model of emotional intelligence (EI; Mayer & Salovey, 1997) was compared to measures of dynamic personality. The combined results of two studies found that the Emotional Knowledge component of the Multifactorial Emotional Intelligence Scales (MEIS) was correlated in expected directions with adaptive and maladaptive ego defense mechanisms as well as with a range of ego functions. The Relativity subtest of the MEIS in particular, may be the best single indicator of overall ego strength. These findings suggest that accurate concepts of emotions (which is an essential component of emotional knowledge) may form from and also contribute to, adaptive functioning in the social world with minimal distortion of affective information (as found in adaptive defenses and strong ego functions). An exploratory finding from study 2 using the Rorschach projective measure found that emotional perception is related to the degree of unconscious affective reactivity. Accurate perception of emotional information therefore, reduces the tendency for unconscious processes to distort an individual's interpersonal experience. Implications for clinical practice include strengthening patients' ego functions through the development of social-emotional reasoning. Implications for educational settings support the importance of emotional literacy as the foundation for emotional knowledge.

Introduction

The construct of emotional intelligence (EI) has been compared to trait models of personality (McCrae, 2000; Bar-On, 1997), however the comparison of EI to dynamic models of personality has received little or no attention. A predominant model in the field of personality psychology is the Five Factor Model that consists of the traits of Neuroticism, Extraversion Agreeableness, Conscientiousness, Openness. Dynamic personality models

by contrast, refer to patterns of intrapsychic and interpersonal processes that have roots in psychoanalytic concepts such as unconscious processes, ego functions, defense mechanisms. Dynamic personality variables are relevant for interpersonally-based, process-oriented psychotherapies and offer an important alternative view to the more static structural models of trait psychology.

Within the field of EI research two major models have emerged that can be considered as parallel to the models found in personality psychology. Bar-On's (1997) model embraces the trait perspective by defining EI through self-report measures akin to trait-based personality tests. McCrae (2000) for example, compared EI to the Five-Factor Model. While not inherently based in psychoanalysis, the abilities model of EI (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) is assessed through performance measures and, by nature, is more dynamic in its conceptualization. The Mayer and Salovey (1997) model consists of four groups of abilities that include: (1) emotional perception, (2) emotional facilitation of thinking, (3) using emotional knowledge, and (4) reflective regulation of emotion. These abilities are part of the mutually interactive process between emotions and cognitions (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). This model can be viewed within a dynamic system where abilities serve to process emotional information from the social environment as well as from within the individual and in turn, influence expressive behaviors and the immediate environment. Intrapsychically, cognitions influence emotions that then affect intellectual processes.

The abilities-based model of EI can be compared to the dynamic models of personality found in ego psychology on several points (Schaie, 2001). Both EI and ego psychology consider adaptation to the environment as a basis. Both shares common mental processes that have been referred to as ego functions (Bellak, 1984) and include perception, cognition, synthetic-integration, and self-regulation. Both models can embrace a process-oriented view of emotions. Glickauf-Hughes, Wells, & Chance, (1996) in describing therapeutic techniques for strengthening patients' ego functions emphasize the importance of reflective awareness of emotions and well as the capacity to regulate emotions which are central facets of the Mayer and Salovey model.

This paper will describe a series of studies with two different samples that examined the rela-

tionships between the abilities-based model of EI and dynamic personality variables. It will highlight the major findings thus far as well as the preliminary analyses of some variables. The first study (Pellitteri, 2002) examined the relationship between EI and defense mechanisms. The second study (Pellitteri, 2005) considered EI in the context of ego functions. The third set of analyses, based on a subgroup of the second sample, explored EI and projective assessments of dynamic personality factors. Correlations between the Multifactorial Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999) and three dynamically based measures— Defense Style Questionnaire (Bond, 1992), Ego Function Assessment (Bellak, 1984) and the Rorschach Inkblot Method (Exner, 1993) will be presented. The results were mixed with some of the hypothesized relationships reaching significance. Unexpected relationships emerged between the MEIS and some of the dynamically-based measures such as the relationship between emotional knowledge and adaptive defense mechanisms, thus leading to further conceptualization about the personality processes that support EI. The importance of understanding how EI abilities are embedded within the dynamics of personality processes has implications for clinical work and other therapeutic interventions.

Samples and Measures

Given the similar formats for studies 1 and 2, the descriptions of the sample and measures will be combined into one section for the purpose of this review. See the complete studies (Pellitteri, 2002, 2005) for a more extensive description of the measures' design and validity. Both research studies involved undergraduate students in an urban setting in the United States and consisted of mixed ethnicities (Caucasian, African-American, Latino/a, Asian, and other). The sample for study 1 consisted of 107 participants that were 79% female and 21% male and ranged in age from 18- 52 years. The sample of study 2 was similar with $N = 82$, 68% female and 32 % male, and age ranging from 18 – 53 years.

Both study 1 and 2 assessed EI with the Multifactorial Emotional Intelligence Scales (MEIS; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). This measure includes several performance subtests that assess EI abilities in three major areas: emotional perception, emotional knowledge, and emotional regulation. The three

branches are based on the original Salovey and Mayer (1990) model of EI. The current 1997 model adds a fourth component –emotional facilitation of thinking– that was, in the original model, combined with the emotional knowledge component.

An assessment of more purely intellectual cognitive reasoning was included in each study as a covariate and assessed with the B scale of the 16PF test (Russell & Karol, 1994). This subtest of the larger test measures cognitive reasoning and was validated separately from the other scales so to be used independently. This cognitive reasoning variable accounted for the influence of IQ in the relationship between EI and personality.

As presented previously, the measure of dynamic personality for study 1 was the Bond Defense Style Questionnaire (DSQ, Bond, 1992). This self-report measure of behavior yields four styles of defensive functioning (maladaptive, image distorting, self sacrificing, and adaptive). For purposes of analysis, the three non-adaptive styles were combined into a maladaptive style variable (consisting for example, of such defenses as projection, displacement, reaction formation) that was in contrast to the adaptive style variable (that consisted of defenses such as suppression, humor, sublimation).

In study 2 dynamic personality was measured with the Ego Function Assessment (EFA, Bellak, 1984, 1989) and the Rorschach Inkblot Method (Exner, 1993). The EFA is a 120 item self report format that was adopted from original interview form. It yields a profile of the 12 major ego functions as outlined by Bellak (1984). Based on factor analyses by Juni and colleagues (Juni, Stack, & Burton, 2000; Juni, & Strahle, 2002), the EFA functions can be grouped into two main factors – a coping factor and a synthetic factor. The coping factor includes 9 of the 12 ego functions:

1. reality testing
2. sense of reality of the world and the self,
3. threshold for stimulus barrier (i.e., tolerance for sensory stimuli)
4. the quality of object relations,
5. judgment,
6. coherent thought processes,
7. defensive functioning,
8. autonomous functioning (i.e., intentionality)
9. Regulation & Control of Drives, Affects, & Impulses.

The synthetic factor includes the remaining 3 of the 12 ego functions:

- (10) Synthetic-Integrative Functioning (i.e., integration of experiences),
- (11) Adaptive Regression in Service of the Ego (i.e. use of fantasy for adaptation),
- (12) Mastery –Competence.

The Rorschach Inkblot Method (Exner, 1993) assesses unconscious projective processes through analysis of the responses to 10 ambiguous inkblot cards. The quantitative structural system of scoring developed by Exner (1993), establishes reliability and validity and allows for statistical analysis. The advantage of the Rorschach in the study is the direct access to unconscious processes (that by passes social and cognitive filters) through the participants responses rather than through inference from self report formats such as the DSQ and the EFA. The ambiguity of inkblots activate unconscious processes during the task of forming percepts and patterns of perceptual style emerge and serve as indicators of dynamic personality configurations. The Rorschach protocols for a subsample of study 2 participants were examined in relation to the MEIS in this exploratory analysis. There are several ego function indicators from the combinations of Rorschach variables and indexes are associated with the processing of emotions, modulation of affect through cognition, and degree of arousal from emotional stimuli. One particular indicator – the Affectivity ratio – was analyzed due to its particularly emotional nature. This ratio is based on the frequency of responses to the achromatic (black) and chromatic (colored) cards and represents a degree of emotional stimulation in reaction to the cards. It is indicator of the degree of unconscious emotional reactivity.

Study 1. Hypotheses, findings and implications

The question for study 1 was “What is the relationship between EI and defense mechanisms?” The hypotheses were that (1) EI will correlate positively with adaptive personality as represented by the use of mature (adaptive) defense mechanisms on the DSQ since both relate to adaptation and (2) the EI perception and regulation components of the MEIS would correlate more closely with defenses due to the similarity of functions since defenses influence

the accurate perception of the environment and serve to contain and regulate unconscious impulses.

The major results are that overall EI (MEIS total score) correlated .18 ($p < .05$) with adaptive defense style. While this is a small correlation, it does suggest that a positive relationships exists in the expected directions between the two variables and supports the first hypothesis. The emotional perception and regulation components however, were uncorrelated with the DSQ which is contrary to the predictions of similar functioning and does not support the second hypothesis. An interesting finding was that the MEIS Knowledge component correlated .23 ($p < .01$) with adaptive defense style and -.23 ($p < .01$) with maladaptive defense style. This relationship was not hypothesized and leads to a refinement of conceptualization on the relationships between defenses and EI.

One implication from the correlation between emotional knowledge and defenses is that our development of emotion concepts is related to the accurate cognitive processing of the social environment. Adaptive defenses minimally distort the perception of the environment and allow the individual to experience both pleasant and unpleasant emotions in the actual social world. Maladaptive defenses by contrast, distort the perception of the self and the world, (and therefore the emotions contained within) leading to incomplete and /or inaccurate social-emotional information. The development of emotional knowledge, like the formation of any schema or concept, depends upon accurate information about the world. Emotional knowledge will be increased and supported by adaptive dynamic personalities. In turn, accurate knowledge of the emotional environment can be adaptive and may lead to decrease the need for the maladaptive, distorting type of defenses.

Study 2. Hypotheses, findings and implications

The major question from study 2 was “What is the relationship between EI and the major ego functions?” The hypotheses were that EI would correlate positively with adaptive personality as represented by the strength of ego functions on the EFA. A summary of the major findings is presented here. For a complete review of methods and results see Pellitteri (2005).

As described above, research on the EFA supports a two-factor model and structure. The MEIS

is divided into three components that consist of 2 to 4 subtests each. The comparisons between the MEIS subtests and the Coping and Synthetic factors of the EFA found that one subtest –Relativity, on the Knowledge component – had significant correlations with the EFA Coping factor (.24, $p < .05$) and with the EFA Synthetic factor (.37, $p < .01$). Eight of the 12 ego functions of the EFA (that loaded onto the two factors) had significant correlations with the MEIS Relativity subtest. This subtest requires respondents to determine the emotions of two characters in a written vignette that depicts a social conflict.

One of the eight ego functions that correlated with the Relativity subtest was Defenses (.26, $p < .05$) which supports the hypothesis of study 1. Additional correlations that reached significance were between MEIS Faces subtest (of the perception component) and the EFA Reality testing function (.30, $p < .01$) and between the MEIS Managing Others subtest (of the regulation component) and the EFA Regulation & Control function (.21, $p < .05$). These correlations support the hypotheses and exhibit the face validity of similar functioning in perception and regulation.

Implications of these findings suggest that the emotional and social reasoning required by the Relativity subtest depends upon several coordinated ego functions. This MEIS subtest measure is a good global estimate of overall ego strength and can predict adaptive personality. Similar to study 1, emotional knowledge (represented by the Relativity subtest) emerged as being most closely associated with adaptive aspects of personality.

Study 2. Exploratory analysis

The Rorschach Comprehensive System (Exner, 1993) uses quantitative scoring with established validity. One of the indexes, as described previously, is the Affectivity Ratio that is an estimate of the degree of unconscious emotional reactivity. In the study 2 subsample ($N = 20$) the MEIS Emotional perception component correlated with Affectivity ratio ($-.62$, $p < .05$). This negative correlation suggests that poor perception of emotions relates to a greater tendency to “project” emotions into the world (onto others) and to be more unconsciously reactive to emotions. When an individual does not accurately perceive emotional cues in interpersonal encounters the social environment becomes more

ambiguous (akin to an inkblot) and the individual must project in order to assimilate and make sense of the social encounter. Further analyses with the total study 2 sample could provide stronger evidence for this relationship as well as for other emotion-based projective factors.

Summary

Taken together the three sets of analyses provide an emerging picture of the relationship between EI and dynamic personality variables. Emotional knowledge in particular has been found to correlate to styles of defense mechanisms and to a range of adaptive ego functions. Accurate concepts of emotions may form from and also contribute to, adaptive functioning in the social world with minimal distortion of affective information. An exploratory finding is that emotional perception is related to the degree of unconscious affective reactivity. Accurate perception of emotional information reduces the tendency for unconscious processes to influence the individual's interpersonal experience.

Implications for clinical practice include strengthening patients' ego functions through the development of social-emotional reasoning as found on the MEIS relativity subtest tasks. Analysis of such reasoning processes can reveal deficits in clients' personality functions and may assist to target clinical interventions more accurately. Another suggestion for application leads to educational programs that emphasize emotional knowledge such as the Emotional Literacy programs developed by Brackett and colleagues (Brackett & Caruso, 2005; Brackett, Kremenitzer, Maurer, Carpenter, Rivers, & Katulak, 2007). Developing accurate emotion concepts would support psychosocial adaptation and be associated with healthier personality functioning.

References

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory User's Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bellak, L. (1984). Basic aspects of ego function assessment. In L. Bellak & L. Goldsmith (Eds.), *The broad scope of ego function assessment* (pp. 6-19). New York: Wiley
- Bellak, L. (1989). *Ego function assessment: A manual*. Larchmont, NY: CPS Inc.

- Bond, M. (1992). An empirical study of defensive styles: The defense style questionnaire. In G.E. Vaillant (Ed.), *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. (pp.127-158). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Brackett, M. & Caruso, D. (2005). Emotional Literacy for Educators. Emotionally Intelligent School, LLC. www.ei-schools.com
- Brackett, M.A., Kremenitzer, J.P., Maurer, M., Carpenter, M., Rivers, S., Katulak, N.A. (2007). Emotional literacy in the classroom: Upper elementary. Yale University, New Haven, CT.
- Exner, J.E. (1993). *The Rorschach: A comprehensive system: Volume 1: Basic foundations 3rd Ed.* New York: Wiley.
- Glickauf-Hughes, C., Wells, M. & Chance, S. (1996). Techniques for strengthening clients' observing ego. *Psychotherapy* 33 (3), pp. 431-440.
- Juni, S., Stack, J., & Burton, L. (2000). Ego function assessment of substance abusers: Standardization and reliability. *Psychological reports* 87, 1185-1195.
- Juni, S. & Straehle, M. (2002). Ego function assessment of nonclinical individuals. *Psychological Reports*, 91(2), 679-686.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 3-31). New York: HarperCollins.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000) Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence*. (pp. 396-420). New York: Cambridge
- McCrae, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 263-276). San Francisco, Jossey-Bass.
- Pellitteri, J. (2002) The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *Journal of Psychology*, 136, (2), 182-194.
- Pellitteri, J. (2005). Emotional intelligence in the context of adaptive personality: Implications for counselling psychology [manuscript submitted for publication].
- Russell, M. & Karol, D. (1994). *16PF, 5th Ed. administrator's manual*. Champaign, IL; Institute for Personality and Ability Testing, Inc.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Schaie, K.W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics – Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001). *Emotion* 1 (3), pp. 243-248.

Preliminary results of the Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA)

John Pellitteri

Queens College, City University of New York, USA

Abstract

The Children's Emotional Intelligence Assessment (CEIA; Pellitteri & Stern, 2004) was developed to address the need to assess EI abilities in children in school settings. The CEIA is an abilities-based, individually administered measure that is based on the Mayer & Salovey 1997 EI model. The one-on-one format of the test avoids inherent limitations of paper-and-pencil or computer based group measures of emotional intelligence abilities. Initial validity of the CEIA was established through comparisons with a 360 evaluation of peer and teacher ratings of prosocial behaviors, self-concept, and emotional perception measures. The CEIA total and component scores had moderate correlations with the peer and teacher ratings and measures of self concept. Correlations with visual and auditory methods of emotional perception were not significant and likely due to the verbal format of the CEIA. The results of this preliminary pilot study suggest that it may be a useful tool to predict elementary school children's prosocial behaviors.

Introduction

The increasing popularity and application of emotional intelligence (EI) has created the need for accurate and useful assessment tools. Like many psychological measurement instruments, the initial formats of formal EI tests were developed with normative data from adults and only recently have been adapted for children. EI has been conceptualized as a set of emotion-related abilities versus a mix of social-emotional personality traits (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). In the field of EI assessment, three major instruments have emerged that represent, (and in some ways define) these two major conceptualizations of EI. The Mayer-Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2002) is currently the predominant abilities-based EI measure that was adopted from an earlier abilities-based

measure—the Multifactoral Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer, Caruso & Salovey, 1999). The Emotional Quotient Inventory (EQi; Bar-On, 1997) and the Emotional Competency Inventory (ECI; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000) are self-report trait-based measures that represent the mixed model conception of EI. Youth versions have been developed for the EQi (Bar-On & Parker, 2000) and the MSCEIT (Mayer, Caruso, & Salovey, 2005).

The mixed models of EI are more closely aligned (and therefore somewhat redundant) with existing models of personality traits and include social competencies that confound the measurement of more purely emotion-related variables. In addition, self-report formats are inherently problematic due to the self-deceptive and inaccurate nature of individual self ratings (i.e., the social desirability effect). A notable strength in Goleman's approach to assessment is the 360 degree format that draws upon ratings from other individuals in a person's work and social environments. This format, used predominantly in occupational settings with adults, provides a type of validation check with a subject's individual self-ratings. The advantages of the abilities-based EI measures are their performance format that requires subjects to complete various tasks that inherently depend upon one's abilities to effectively use emotional information. The assessment of abilities provides much more useful information than self report. Abilities are opened to development and improvement more so than the static and ingrained structures of traits. In educational and clinical settings the identification of specific skill allows educators and therapists to develop particular interventions that can target the remediation of the skill deficits.

The MSCEIT-Youth Version is based on the adult form and consists of the four major branches of the Mayer and Salovey (1997) EI model: emotional perception, emotion facilitation of thinking, using emotional knowledge, and reflective regulation of emotion. It can be administered individually or in groups for youth ages 11-17. Like the MSCIET, the youth version requires subjects to identify emotions in faces, describe the experience of emotions in descriptive qualities (i.e., colors, textures, sensations), identify the causes of emotions through a multiple choice format, and to evaluate the effectiveness of actions

that would influence emotional states (Rivers, Brackett, Salovey, 2008). The MSCEIT-YV has the advantage of individual and group administration and the convenience to assess children in larger numbers. However, the paper-and-pencil format (even with computer versions) has limitations in that instructions may be misunderstood, subtle nuances of emotional abilities may not be detected, and emotional states or extraneous factors in the immediate moment of assessment cannot be taken into account.

The Children's Emotional Intelligent Assessment (CEIA) measure was developed by Pellitteri and Stern (2004) based on their experiences of social-emotional learning programs in schools and to address the need to assess EI abilities in young children. The CEIA is an abilities measure that is based on the Mayer & Salovey 1997 EI model. The format is unique in that it is a structured individually administered interview. The one-on-one administration allows the interviewer to determine the children's understanding of tasks, clarify and elaborate their responses, and monitor their moods and affective reactions during responses.

The CEIA has three parts: (1) vocabulary, (2) stories and (3) experiential. In part 1, the child's emotional vocabulary is assessed as a base line for emotional knowledge. The child is required to verbally list as many emotion words as possible and the responses are rated for accuracy (i.e., whether it is actually a word that expresses emotions) and for what category of emotions it falls (i.e., happiness, sadness, anger, fear, surprise, etc). Establishing a base line of emotional vocabulary allows for the interpretation of the subsequent emotion tasks that could be impacted by limited knowledge of emotion words.

Part 2, *Stories* involves structured questions in response to four different situations where the main characters are children. Respondents must identify primary and secondary emotions, demonstrate knowledge of emotional dynamics (i.e., how strong would that emotion be? How long would it last?), and indicate actions that would modify the emotional intensity of the story characters. Part 2 aligns with the perception, knowledge and regulation components of the Mayer and Salovey EI model. It primarily assess emotional abilities as they relate to others since the children are describing emotional processes of the characters in the stories.

In part 3, *Experiential*, the examiner induces a mild emotional state in the children who then demonstrate their capacities to identify emotional correlates in themselves and regulate their current mood. The first task is to imagine a particular scenario that is designed to create a primary emotion of disappointment. The child then describes the location of the emotion (i.e. where do you feel it?), its intensity, and likely duration and then describe strategies that would alter the emotion. The format of questions in part 3 are similar to part 2 but with the addition of a self-focused perception of the actual emotional state. This section of the CEIA is unique in that the emotional state are being generated within the respondent in an individual one-on-one assessment rather than through written directions on a paper-pencil or computer administered format. In this way, the interviewer can gather more specific and qualitative data about the child in this generated emotional state. The second task in part 3 instructs the child to create the feeling of "happiness" and then describe how he or she created this. Similarly, it assesses the perception of the emotional state by asking where do you feel this? Like part 2, the Experiential part three tasks align with the perception, knowledge and regulation components of the Mayer and Salovey model but with the addition of the emotional facilitation component.

The test authors conducted a pilot study on a sample of students in an urban school setting from grades 4 through 8. To establish validity, measures of emotional perception, self concept, teacher and peer ratings were administered. The 360 format of teacher and peer questionnaires determines the usefulness of the CEIA in predicting EI in an academic setting. This paper presents the preliminary results of some of the basic analyses between the CEIA and the validity measures.

Methods

Sample

The sample of the pilot study consisted of 18 students in an urban school in grades 4 through 8. The age range was 9 through 13. The majority of the participants were in the 7th and 8th grade.

Measures

Children's Emotional Intelligence Assessment (CEIA). As described above, this measure was developed by Pellitteri and Stern (2004) and consists of three

parts: Part 1 (Vocabulary), part 2 (Stories) and part 3 (Experiential). The scores used in the analysis include the Part 2 Total (other focused), Part 3 Total (self focused) and an overall Total score that was based on these two component parts. The Part 1 Vocabulary Total was not used in these comparisons but will be included in future analyses. The CEIA used a norm referenced criteria similar to the MSCEIT where an individual score was weighted based on the percentage of similar responses in the norm group. Thus a higher score for an individual means that it was more common in the group.

In addition to the Total score and Part scores, several subcomponent scores were generated by combining responses from parts 2 and 3 that were similar in nature (i.e., both parts required the child to identify primary and secondary emotions). The subcomponent scores of part 2 (P2) and part 3 (P3) represent both “other focused” and “self focused” abilities respectively. The four subcomponent scores include: (1) *Identification of emotion* - labeling primary and secondary emotions, (2) *Dynamics* - ratings of emotional intensity and duration, (3) *Regulation* - identification of strategies that can alter emotions, and (4) *Embodiment* - categories of where emotional experiences are located (based on part 3 responses only).

Diagnostic Analysis of NonVerbal Accuracy 2nd Ed (DANVA-2). This measure was developed by Nowicki and Duke (1994) and assesses the perception of emotion through visual and auditory channels. Participants were required to choose one of four major emotions (happy, sad, angry, fearful) in response to a series of photos depicting children's and adult's faces and then to a series of audio recording statements that exhibit various intonations and affective inflections. Higher scores on the DANVA reflect more accurate emotional perception compared to the norm group.

Personal Attribute Inventory for Children (PAIC). This measure yields an estimate of self concept through the selection of various descriptive words. Participants choose 15 out of a potential 40 words that reflect negative (i.e. clumsy) or positive (i.e. smart) attributes. The ratio of negative to positive attributes indicates the degree to which the child's self concept is negative or positive.

Teacher & Peer Sociometric Questionnaires. These measures developed by the CEIA test authors assess the degree of emotion-related behaviors in the

participants. Teachers rated each child on a 5-point Likert scale with regard to various descriptive statements such as: “Understands and is sensitive to other children's feelings,” “Is friendly to others,” and “Gets angry or upset a lot.” The Peer Sociometric questionnaire contained the same format and descriptive statements about the students' emotion related behaviors. Higher scores represent more adaptive, prosocial behaviors. Together the two questionnaires create a profile of the target student in the classroom setting.

Procedures

Each child in the study was administered the CEIA and validity check measures (DANVA, PAIC, and Peer Sociometric Questionnaire). The Peer ratings were only for classmates who were research study participants. The teachers of the respective classrooms completed the Teacher Questionnaire for study participants. Preliminary analysis included correlational relationships between the CEIA Total score, Part 2 & 3 Total scores, and the four subcomponent scores (Identification, Dynamics, Regulation, and Embodiment) with the four validity measures.

Results

The preliminary analyses yielded promising relationships between the CEIA, the Teacher -Peer Questionnaires and the PAIC. The correlations with the DANVA were not significant. The CEIA Total score correlated with Peer Ratings (.60, $p < .05$) and Teacher Ratings (.61, $p < .05$). Subsequently the Part 2 Total (Other Focused abilities) correlated with Peer Ratings (.56, $p < .05$) and Part 3 (Self Focused abilities) correlated with Teacher Ratings (.77, $p < .05$).

The Teacher ratings and self concept measure also correlated with the subcomponents of the CEIA. Teacher ratings were related to the Part 3 Dynamics subcomponent (.49, $p < .05$), Part 3 Regulation subcomponent (.52, $p < .05$) and the Part 3 Embodiment subcomponent (.62, $p < .05$). The PAIC results included correlations between negative self concept and Part 2 Identification (.61, $p < .05$), Part 3 Identification (.48, $p < .05$) and Part 3 Dynamics (.48, $p < .05$).

Discussion

The preliminary results suggest that there is, initially, support for the validity of the CEIA. Caution

must be exercised with these interpretations however given the small sample of the pilot study (N = 18). The moderately high correlations between the CEIA Total score and the Teacher and Peer Ratings indicates that the abilities measured by the CEIA are associated with the prosocial emotion-related behaviors observed by others in the children's school environment. In this way, the CEIA might be able to predict social-emotional functioning in school settings. It may also hold promise to determine what ability areas may be lacking in cases where students are referred for behavior problems in schools.

The breakdown of correlations between the Part 2 (Other Focus abilities) with Peer ratings and the Part 3 (Self Focused abilities) with Teacher ratings suggests a pattern in social relationships within the classroom environment. Peers will be more sensitive to the "other focused" abilities of a child since those abilities will directly impact how the child interacts with classmates. In this way, the CEIA part 2 score can be a good indicator of success in peer relations in particular. The correlations between Part 3 and Teacher ratings suggests that the teachers in the study were sensitive to the children's own personal emotional functioning and could accurately assess emotions in the children that the children themselves could access. At the subcomponent level, the teachers ratings were associated with the students self-focused abilities to understand emotional dynamics, to regulate emotions, and the embodiment of emotions. Given the small sample of teachers in this one school who completed the questionnaire, it cannot be inferred that all teachers will be this sensitive to students emotions. The Part 3 Total score and subcomponent scores of the CEIA however, highlights the important dimension of the students' self awareness. In future applications, disparities between a sensitive teacher's perception of a student and the student's own perception of emotions can be a focus of interventions to improve emotional intelligence.

The nonsignificant relations between the CEIA and the DANVA may be due to the different modalities of perception. The DANVA assesses non-verbal perception of emotions through visual and auditory stimuli. The emotional perception components of the CEIA were measured through primarily verbal means (i.e. Stories). This highlights a potential limitation in the CEIA, namely, that verbal language abilities will affect the accuracy of its results.

The correlations between the CEIA and self concept suggests that this personality factor can influence the recognition of emotions. Negative self concept on the PAIC in particular was correlated with both the Other Focused Identification of emotions (Part 2 subcomponent) and the Self Focused Identification of emotion (Part 3 subcomponent) as well as with the Other Focused Dynamics (Part 2 subcomponent). Tentative inferences can be drawn that suggest when children are more negative in their self concepts (that is, they chose more negative attributes to describe themselves) they tend to be more sensitive toward identifying emotions in themselves and others as well as being attuned to the dynamics (intensity and duration of emotions) in others. Negative self concept therefore, may lead a child to be more attentive to emotions and the emotional potentials in others, perhaps as an adaptive function.

In sum, the preliminary analysis of the CEIA results suggest that it holds promise as an individually administered performance-based measure of EI that may assist in the assessment of adaptive emotion related abilities in school settings for elementary school children. Further research is needed with a larger, more diverse sample that employs additional measures of related concepts to establish validity.

References

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. Caruso, D. & Salovey, P. (2005) *The Ma-*

- yer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version Research Version*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. pp. 3-31. New York: HarperCollins.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1999). Test manual for the MSCEIT research version 1.1, 3rd ed. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. Salovey, P., & Caruso, D. (2000) Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence*. pp. 396-420. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Users Manual*. North Tonawanda, New York: Multi Health Systems.
- Nowicki, S. Jr., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9-35.
- Pellitteri, J.S. & Stern, R. (2004). EI-Kids: Children's emotional intelligence assessment: Administration and scoring manual Research Version 1.1 (unpublished)
- Rivers, S.A., Brackett, M. & Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. In G.J. Bolye, G. Matthews, & D.H. Saklofske (Eds.). *The sage handbook of personality theory and assessment* (pp. 440-460). Los Angeles, CA: Sage.

Relación de Inteligencia Emocional con tabaco y otras sustancias adictivas.

José Manuel Perea Baena
Pablo Fernández-Berrocal
Universidad de Málaga

Resumen

Este trabajo presenta una revisión de las publicaciones que han estudiado la relación entre inteligencia emocional y sustancias adictivas, especialmente tabaco. El papel de la inteligencia emocional en todos los estudios es protector y se relaciona con ausencia o moderación de consumo. Dos teorías no antagónicas sustentan estas relaciones. Una teoría causal que mantiene que las personas usan sustancias adictivas para disminuir su afectividad negativa. Estas personas tendrían pocas estrategias emocionales para regular dicha afectividad y por tanto puntuarían bajo en inteligencia emocional. La otra teoría más circular plantea que las personas que consumen drogas o tabaco modifican su sustrato neurológico, disminuyendo sus capacidades de regulación emocional, lo que favorecería el mantenimiento en el consumo. Se concluye que la inteligencia emocional juega un papel protector en el consumo de sustancias adictivas.

Abstract

The aim of this study is to review publications that have studied the relationship between emotional intelligence and substance abuse, especially tobacco. The role of emotional intelligence in those is protective and is associated with abstinence or moderate consumption. Two theories support these relationships. A Causal theory suggests that people take addictive substances to reduce their negative affectivity. These people would have few emotional strategies to regulate the negative affection and therefore would rate low in emotional intelligence. Another theory, more circles, that people who consume drugs or tobacco change their neurological substrate, decreasing their capacity for emotional regulation, which would help the consumer. We conclude that emotional intelligence plays a protective role in the consumption of addictive substances.

Introducción

Tanto el tabaco como el consumo de drogas en general están considerados conductas adictivas en el DSM-IV. Numerosos trabajos han intentado estudiar las variables biológicas, psicológicas y sociales implicadas en la adicción. Este estudio pretende presentar la actualidad del tema teniendo en cuenta una de estas variables psicológicas: la inteligencia emocional

Algunos estudios han investigado el papel protector de la inteligencia emocional en el inicio del consumo de sustancias (e.g. alcohol, cannabis, tabaco...). Trinidad y Jonson (2002) publicaron un estudio usando muestras de adolescentes. Según estos autores la inteligencia emocional protegía del consumo porque el adolescente reaccionaba a la presión del grupo sin someterse.

Brackett, Mayer y Warner (2004) encontraron una relación negativa entre consumo de drogas e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de sexo masculino. Los autores relacionaron la inteligencia emocional con comportamientos de la vida diaria, concluyendo que los estudiantes de sexo masculino con baja inteligencia emocional tienen relaciones superficiales y suelen meterse en problemas en las relaciones con los demás. La dificultad en el manejo de las emociones en las relaciones sociales podría llevarles al uso de alcohol y drogas para establecer relaciones satisfactorias. No encontraron la misma relación en el sexo femenino, por lo que consideraron que los estudios sobre inteligencia emocional en hombres y mujeres deben ser tratados por separado.

Riley y Schutte (2003) también encontraron una relación negativa entre inteligencia emocional y problemas con el consumo de alcohol y drogas en una muestra de 144 participantes. En un análisis multivariante, estos autores, establecieron que la inteligencia emocional explicaba el 13 % de los problemas relacionados con el alcohol y el 17 % de los problemas relacionados con drogas.

Craig, Fisk, Montgomery, Murphy y Wareing (2008) han descrito el importante papel que juega la inteligencia emocional en el consumo de MDMA (3,4-Methylenedioxyamfetamina) en personas policonsumidores de drogas. Estos autores encontraron que el uso de la droga MDMA en jóvenes con baja inteligencia emocional produjo efectos adversos sobre el estado anímico, independientemente del sexo, la edad o el cociente intelectual.

tual. Sin embargo altas puntuaciones en inteligencia emocional se relacionó con precaución en el uso de la droga en el grupo de personas que la tomaban. A pesar de que no encontraron una relación significativa entre el consumo de droga y baja inteligencia emocional, los autores sí reconocieron la importancia de la inteligencia emocional tanto en la regulación y precaución en el consumo como en la protección sobre estados emocionales adversos que produciría la droga. Una posible explicación relacional a la existencia de baja inteligencia emocional la sitúan en las pautas de crianza. Encontraron que los consumidores de drogas con baja inteligencia emocional habían tenido pautas de crianza negligentes, comparados con muestras similares de no consumidores. A pesar de que los autores muestran en el estudio una limitación para el análisis de la variable "pautas de crianza" por ser retrospectiva y subjetiva, ya existían en este sentido investigaciones que relacionaban altas puntuaciones en inteligencia emocional con apoyo parental percibido (Lopes, Salovey y Straus, 2003). En una investigación más reciente (Laible, 2007) se encontró en una muestra de 117 adolescentes a los que se midió el estilo de apego parental, comportamiento social y competencia emocional, que aquellos que tenían apego seguro mostraban más expresión emocional positiva, conciencia emocional, empatía y competencia social. Estudios previos habían obtenido resultados similares al relacionar de forma positiva el estilo de apego seguro con la inteligencia emocional (Hall, Geher y Brackett, 2004). En conclusión, a nivel relacional y de aprendizaje, las pautas de crianza habrían influido en el bajo desarrollo de la inteligencia emocional, y la falta en el desarrollo de ésta inteligencia habría favorecido la aparición de conductas problemáticas relacionadas con drogas.

Muchos de los estudios realizados con sustancias adictivas incluyen el tabaco y han utilizado modelos explicativos que guardan cierta similitud con los estudios expuestos previamente. En el estudio que Trinidad y Johnson (2002) publicaron con 205 adolescentes de diferentes etnias, se relacionó inteligencia emocional con el consumo de tabaco y alcohol. Los resultados mostraron una asociación negativa entre inteligencia emocional y consumo. La hipótesis explicativa que mostraron fue que aquellos adolescentes que puntuaron alto en inteligencia emocional, tenían mayores habili-

dades para rechazar la presión del grupo; ya que una de las razones por la que los adolescentes podrían fumar es para ser aceptados en el grupo y por tanto cederían a la presión de los iguales. La segunda explicación es que aquellos adolescentes que puntuaron más alto en inteligencia emocional, eran más capaces de anticipar las consecuencias del consumo. La inteligencia emocional, según estos autores, constituye una protección frente a esta presión y mayor habilidad de anticipar las consecuencias. Trinidad, Unger, Chou y Johnson (2004), en un estudio posterior, concluyeron que la inteligencia emocional es un factor protector para el riesgo de consumo de tabaco en adolescentes, controlando la variable interculturalidad. La procedencia de una cultura diferente en Estados Unidos, según estos autores, es un factor de riesgo para fumar en la adolescencia. La explicación que aportaron para este efecto preventivo de la inteligencia emocional, al igual que antes, fue una mejor percepción de las consecuencias de fumar y mayor capacidad para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos del grupo de iguales. En un tercer estudio publicado por Trinidad et al. (Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004) con una muestra de 416 graduados concluyeron que la baja inteligencia emocional aumenta la intencionalidad de fumar en el futuro en aquellos que obtuvieron puntuaciones altas en hostilidad o una percepción de poca capacidad de rechazar el ofrecimiento de cigarrillos de sus iguales.

Carmody, Viethen y Astin (2007), en un artículo de revisión, describen las teorías recientes que relacionan la dependencia a la nicotina con afectividad negativa y con dificultad en la regulación emocional. Según estos autores tanto el inicio como el mantenimiento de la dependencia a la nicotina está influenciado por el déficit de regulación afectiva y por la dificultad de estas personas para tolerar el estrés, la ansiedad o la afectividad negativa. En ellas el uso de la nicotina ayudaría a reducir los estados displacenteros.

Existen estudios que han usado la teoría de la afectividad negativa y su relación con la inteligencia emocional para explicar el inicio del consumo de tabaco, su mantenimiento o la recaída tras el abandono. En este sentido la inteligencia emocional jugaría un papel importante en la regulación de la emoción negativa y el sentimiento de bienestar. Un ejemplo de ello es el estudio de Wang (2002) quien encontró que puntuaciones

altas en inteligencia emocional se relacionaba con puntuaciones bajas en ansiedad y depresión. El estudio de Fernández-Berrocal en 2006 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro 2006) encontró que la inteligencia emocional explicaba el 11 % de la varianza de las puntuaciones de depresión y el 22% de la varianza de las puntuaciones de ansiedad. Otros autores han estudiado la relación de consumo de tabaco y trastorno psíquico, estableciendo la mayor relación con depresión mayor (Breslau, Kilbery, y Andreski, 1991; Glassman, Helzer, Covey, Cottler, Stetner, Tipp, et al., 1990). En conclusión, una alta inteligencia emocional sería un factor protector en el inicio y mantenimiento del consumo de tabaco, al favorecer la regulación de la afectividad negativa.

Desde el punto de vista neurobiológico, existen mecanismos que justifican que el consumo de nicotina, en aquellas personas que tienen dificultad en la regulación de su emoción negativa, ayudaría a disminuir el malestar emocional (Kreek y Koob, 1998). Los circuitos colinérgicos implicados en la emoción estimulados por la nicotina favorecen la liberación de acetilcolina, serotonina, y hormonas pituitarias (Lucas-Meunier, Fossier, Baux y Amar, 2003), además de dopamina y norepinefrina (Pomerleau y Rosencrans, 1989). Algunos investigadores han relacionado esta estimulación de neurotransmisores y hormonas con el alivio de síntomas disfóricos que las personas pueden sentir (Pomerleau, 1986; Pomerleau y Rosencrans, 1989). Brandon (1994), publicó que el hecho de que las personas con afectividad negativa usen la nicotina para contrarrestar el estado anímico negativo, es un importante factor en el mantenimiento de la adicción. Así pues, las personas con baja inteligencia emocional tendrían dificultad en regular sus estados emocionales negativos, lo que favorecería el uso del tabaco como una forma de automedicación. No deja de ser una teoría especulativa, ya que lo único que se ha demostrado, desde un punto de vista explicativo, es la relación que mantienen una variables con otras; en este caso baja inteligencia emocional, presencia de estados emocionales negativos y consumo de tabaco. Brody y colaboradores concluyeron en su estudio que los fumadores tenían menor densidad y volumen de materia gris en el área prefrontal bilateral que los no fumadores (Brody, Mandelkern, Jarvik, Lee, Smith, Huang et al, 2004). Este hallazgo podría condicionar la de-

pendencia a la nicotina y el procesamiento de la información relacionada con el tabaco. Craig también planteó en su estudio que el consumo de drogas podría provocar alteraciones o daños en la corteza prefrontal que disminuyan la capacidad de las personas para regular sus estados emocionales (Craig, et al, 2008). Estos planteamientos crean nuevas relaciones causales que podrían ser circulares: la presencia de alteraciones en el sustrato cerebral provocado por el consumo podría afectar a la escasa capacidad de regulación emocional y por otro lado la escasa capacidad de regulación favorecería el consumo.

Por último, es necesario traer a colación la teoría del papel que juegan las estrategias de afrontamiento adecuadas que las personas tienen. En la relación de la emoción negativa con la recaída durante el abandono del consumo de tabaco, algunos autores (Carmody et al., 2007) creen que este factor en personas con pocas estrategias de afrontamiento, explicaría la vuelta a fumar. Esta teoría tiene su base en la propuesta de Lazarus y Folkman (1986) sobre la importancia de las estrategias de afrontamiento para regular y dar una respuesta a las demandas estresantes del ambiente. En este sentido el abandono del consumo de tabaco y la retirada de nicotina a nivel cerebral podría provocar síntomas disfóricos o los aumentarían en personas con pocas estrategias de regulación emocional (Pia-secki, Jorenby, Smith, Fiore y Baker, 2003), favoreciendo la vuelta al consumo. La regulación emocional podría considerarse una estrategia de afrontamiento adecuada para la regulación de la afectividad negativa producida durante el abandono del tabaco.

Otros estudios han trabajado con la variable inteligencia emocional percibida (IEP). En España, Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro (2006) han realizado una investigación con jóvenes universitarios para relacionar los factores de la IEP con el consumo de tabaco y cannabis. En cuanto al consumo de tabaco los resultados muestran que aquellos estudiantes que se percibieron con menor capacidad de regular sus emociones consumieron más tabaco y comenzaron a consumir a edades más tempranas. Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) también realizaron una investigación con 490 hombres y 645 mujeres estudiantes de 11 a 21 años y relacionaron las puntuaciones de IEP con el consumo de alcohol y tabaco. Los resultados mostraron que aquellos

adolescentes que percibieron mejor regulación de sus emociones también consumieron menos tabaco. Sin embargo puntuaciones altas en atención emocional se relacionaron con mayor consumo. La atención emocional elevada, al igual que en otros estudios, no se relacionó con buena regulación emocional, sino más bien con bajos estados de ánimo (Fernández-Berrocal et al., 2006; para una revisión ver, Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Se concluye que en todos los casos, en el inicio del consumo de tabaco, en el mantenimiento en la adicción o la recaída durante el abandono, la afectividad negativa juega un papel importante junto a la dificultad en la regulación de dicha emoción, tanto desde la teoría del uso de la nicotina para regular síntomas disfóricos a nivel cerebral (Becoña y Mínguez, 2004; Navas y Muñoz, 2006) como del déficit de estrategias de afrontamiento para vencer la adicción (Shiffman, Read y Jarvik, 1985; Carmody et al., 2007). La hipótesis más significativa en este campo es que las personas con dificultad para regular sus emociones, identificarlas, comprenderlas y modularlas, usan las drogas como una forma de regular o disminuir lo que sienten o bien para provocar emociones agradables.

Futuras investigaciones deberán analizar cómo es posible educar y fortalecer las habilidades emocionales y sociales de las personas para evitar de forma preventiva tanto el inicio en el consumo de drogas, su adicción, o las recaídas tras un proceso de tratamiento y deshabituación.

Referencias

- Becoña, E. y Mínguez M.C. (2004). Consumo de tabaco y psicopatología asociada. *Psicooncología. Revista Interdisciplinaria de Investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología*, 1, 99-111.
- 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.
- Brody, A.L., Mandelkern, M.A., Jarvik, M.E., Lee, G.S., Smith, E.C., Huang, J.C., Bota, R.G., Bartzokis, G. y London, E.D. (2004). Differences between smokers and nonsmokers in regional gray matter volumes and densities. *Biological Psychiatry*, 55(1), 77-84.
- Brandon, T.H. (1994). Negative affect as motivation to smoke. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 33-37.
- Breslau, N., Kilbery, N.M. y Andreski, P. (1991). Nicotine dependence, major depression and anxiety in young adults. *Archives of General Psychiatry*, 48, 1069-74.
- Carmody, T.P., Viethen, C. y Astin, J.A. (2007). Negative Affect, Emotional Acceptance and Smoking Cessation. *Journal of Psychoactive drugs*, 39, 499-508.
- Craig, L., Fisk, J.E., Montgomery, C., Murphy, P.N. y Wareing, M. (2008). Is emotional intelligence impaired in ecstasy-polydrug users? *Journal of Psychopharmacology*, 0(0), 1-11.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescent. *Individual Reference Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Glassman, A.H., Helzer, J.E., Covey, L.S, Cottler, L.B., Stetner, F., Tipp, J.E. y Johnson, J. (1990). Smoking, smoking cessation, and major depression. *JAMA*, 264, 1546-1555.
- Hall, S., Geher, G. and Brackett, M.A. (2004). The measurement of emotional intelligence in children: the case of reactive attachment disorder. En: Gerder, G. (Ed). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 199-207.) Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Kreek, M.J. y Koob, G.F. (1998). Drug dependence: Stress and dysregulation of brain reward pathways. *Drug and Alcohol Dependence*, 51, 23-47.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behaviour. *Personality and Individual Differences*, 43, 1185-1197.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1984).
- Limonero, J.T., 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.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lucas-Meunier, E., Fossier, P., Baux, G. y Amar, M. (2003). Cholinergic modulation of the cortical neuronal network. *Pfugers Archive: European Journal of Psychologic* 446, 17-29.
- Navas, E. y Muñoz J.J. (2006). Características de personalidad en drogodependencias. *Revista Chilena de Psicología Clínica*, 1, 51-61.
- Piasecki, T.M., Jorenby, D.E., Smith, S.S., Fiore, M.C. y Baker, T.B. (2003). Smoking withdrawal dynamics: I. Abstinence distress in lapsers and abstainers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 3-13.
- Pomerleau, O.F.(1986). Nicotine as a psychoactive drug: anxiety and pain reduction. *Psychopharmacology Bulletin*, 22, 865-869.
- Pomerleau, O.F. y Rosencrans, J. (1989). Neuroregulatory effects of nicotine. *Psychoneuroendocrinology*, 14, 407-423.
- Riley, H. y Schutte, N.S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education* 33(4), 391-398.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12, 223-230.
- Shiffman, S., Read, L. y Jarvik, M.E. (1985). Smoking Relapse Situations: A preliminary Typology. *Substance Use and Misuse*, 20, 311-318.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trinidad, D.R. Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P. y Johnson, C.A. (2004). Emotional Intelligence and smoking risk factors in adolescent: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- Trinidad, D.R. Unger, J.B., Chou, C.P. y Johnson, C.A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescent. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Wang, C. (2002). The relationship between emotional intelligence and anxiety, depression and mood in a sample of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10, 298-299.

Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12

J. M. Salguero
P. Fernández-Berrocal
D. Ruíz-Aranda
R. Cabello

Universidad de Málaga

Resumen

La investigación realizada con la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) ha mostrado consistentes evidencias de su validez como una medida del rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales y de su utilidad a la hora de explicar las diferencias individuales en el proceso de regulación emocional y en el ajuste psicosocial. En el presente trabajo se muestran las propiedades psicométricas de una versión reducida de esta prueba: la TMMS-12. La TMMS-12 ha mostrado evidencias de validez de constructo, recogiendo los tres factores de la escala original (Atención, Claridad y Reparación), adecuada fiabilidad, y correlaciones en la dirección esperada con importantes variables criterio como depresión, rumiación y satisfacción vital. La TMMS-12 se presenta por tanto como un instrumento de corta duración que puede ser de gran utilidad cuando existen limitaciones de tiempo, en estudios epidemiológicos de amplio espectro o en aquellos casos en los que es importante reducir el cansancio de los participantes.

Abstract

The research with the Trait Meta-Mood Scale (TMMS) has shown consistent evidences about the validity of this scale for measure the trait of meta-knowledge of emotional states, and about his utility for explains the individual differences in emotion regulation and psychological adjustment. The present work analyzed the psychometric properties of a shorted version of the TMMS: the TMMS-12. The results of the confirmatory factor analysis corroborated the three-factor structure of the original scale (attention, clarity and emotional repair); moreover, these dimensions showed adequate reliability and correlated with measures of depression, rumination and vital satisfaction. Consequently, the TMMS-12 may be an instrument of

choice when there are time limitations, when we are programming epidemiological studies, and when we need reduce de burden of respondents.

Introducción

En los últimos años, la literatura científica ha prestado especial interés al estudio de las diferencias individuales en la habilidad para procesar y regular las emociones (Bonanno, 2001; Gross, 2007). Trabajos recientes se han centrado en investigar la implicación de determinadas estrategias de regulación emocional en el ajuste psicosocial de las personas (Garnefski, Kraaij, y Spinhoven, 2001; Gross, Richards, y John, 2006) así como en conocer aquellas variables que caracterizan el proceso de regulación emocional. En este contexto, el rasgo de meta-conocimiento emocional ha ocupado un lugar destacado (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

De acuerdo con Mayer y Gaschke (1988), existe un proceso reflexivo asociado a nuestro estado de ánimo mediante el cual las personas constantemente perciben, valoran y regulan sus emociones. Este proceso, denominado *meta-experiencia emocional*, ha sido considerado como una variable relevante a la hora de explicar las diferencias individuales en la regulación emocional (Mayer y Stevens, 1994). Para su evaluación, fue desarrollada la State Meta-Mood Scale (SMMS), una escala que da cuenta de las creencias acerca del nivel de control, claridad, aceptación, tipicidad y variabilidad de nuestro estado emocional actual. La SMMS se centra en los procesos cognitivos que acompañan a la experiencia emocional continuada pero no en las creencias más estables sobre el estado de ánimo. Para ello, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) desarrollaron la Trait Meta-Mood Scale (TMMS). La TMMS es una medida del rasgo de *meta-conocimiento de los estados emocionales* que evalúa las creencias, estables en el tiempo, que las personas poseen acerca de su capacidad para atender y monitorear sus emociones y sentimientos (Atención emocional), para comprender y etiquetar sus emociones con claridad (Claridad emocional), y para regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Reparación emocional); tres rasgos implicados en la habilidad para regular las emociones (Hemenover, Augustine, Shulman, Tran, Bartlett, 2008).

La TMMS ha obtenido adecuadas propiedades psicométricas y evidencias de una estructura de

tres factores tanto en su versión original (Salovey et al., 1995) como en su adaptación a otras poblaciones (para una revisión ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Además, la relación entre sus subescalas sugiere la existencia de una secuencia funcional (es necesario cierto nivel de atención para poder comprender las emociones y cierto nivel de claridad para regularlas) que caracterizaría el proceso de regulación emocional (Palmer, Gignac, Bates, y Stough, 2003).

La TMMS ha obtenido igualmente evidencias de validez convergente, relacionándose de la forma esperada con otras variables asociadas como el nivel de conocimiento emocional, las expectativas de regulación emocional o la alexitimia (Lee y Lee, 1997; Otto, Döring-Seipel, Greb, y Lantermann, 2001; Salovey et al., 1995), así como de validez discriminante con respecto a variables de personalidad bien consolidadas (Davies, Stankov, y Roberts, 1998; Otto et al., 2001). En lo que se refiere a su validez predictiva, la investigación con esta escala ha mostrado cómo el rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales es una variable a considerar a la hora de explicar importantes variables criterio asociadas a la salud física y psicológica de las personas, su adaptación a situaciones estresantes, su funcionamiento interpersonal, o su nivel de satisfacción vital (para una revisión ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Tomados en conjunto, los resultados de estos trabajos han aportado consistentes evidencias de la validez de la TMMS como una medida del rasgo de meta-conocimiento emocional y de la utilidad de este constructo a la hora de explicar las diferencias individuales en el proceso de regulación emocional y en el ajuste psicosocial. De acuerdo con ello, el número de investigadores que utilizan esta escala ha crecido exponencialmente en los últimos años (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Pese a ello, la búsqueda de instrumentos reducidos, fáciles de completar, pero que mantengan adecuadas propiedades psicométricas, no deja de ser un objetivo deseable en el campo de la investigación. Este tipo de instrumentos son especialmente relevantes cuando existen condiciones que limitan el número de instrumentos a utilizar, como es el caso de investigaciones epidemiológicas que requieren extensas baterías de pruebas, o de aquellas situaciones en las que existen limitaciones de tiempo o la posibilidad de introducir sesgos debidos al cansancio de los

participantes. Para solventar estas dificultades en el uso de la TMMS, nuestro objetivo en el presente trabajo ha sido el de desarrollar una versión reducida de la prueba que evalúe con precisión los componentes de la versión extendida pero que permita su administración en un menor tiempo y con una menor carga para los participantes.

Método

Participantes y procedimiento

Participaron en nuestro estudio 727 estudiantes españoles, tanto estudiantes de instituto como estudiantes universitarios (59,7% mujeres y 40,7% hombres), con edades comprendidas entre los 16 y los 29 años ($M = 18.88$; $SD = 3.00$). La participación fue voluntaria y, en el caso de los participantes menores de 18 años, con la aprobación del centro de estudios y de sus padres.

Instrumentos

Trait Meta-Mood Scale (TMMS, Salovey et al., 1995). En nuestro estudio utilizamos la adaptación española de la TMMS (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), la cual consta de 24 ítems (ocho ítems por cada factor) y ha mostrado una alta consistencia interna así como estabilidad temporal.

Response Style Questionnaire (RSQ; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991). Esta escala evalúa los estilos de respuesta a la depresión. En este estudio se utilizó la dimensión de Rumiación. La versión castellana de la prueba mostró adecuadas propiedades psicométricas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). El alpha de Cronbach para este estudio fue de .86.

Inventario de Depresión de Beck (Beck Depression Inventory, BDI; Beck, et al., 1979). Adaptación al castellano de Sanz y Vázquez (1998). Se trata de una escala de autoinforme de 21 ítems utilizada para evaluar los síntomas físicos y cognitivos de la depresión. La versión española ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas. El alpha de Cronbach para este estudio fue de .89.

Satisfaction with life scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). Esta escala comprende cinco enunciados referidos a la satisfacción global percibida con nuestra vida. En este estudio, los participantes completaron la versión española de la Satisfaction with life Scale (Atienza, Balaguer, y Garcia-Merita, 2003). El alpha de Cronbach para este estudio fue de .81.

Tabla 1. Peso factorial con rotación varimax de los 12 ítems de la versión reducida de la TMMS

Atención emocional

1. Normalmente me preocupó mucho por lo que siento	.78
2. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo	.67
3. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	.70
4. A menudo pienso en mis sentimientos	.78

Claridad emocional

1. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	.72
2. Casi siempre sé cómo me siento	.78
3. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	.73
4. Habitualmente me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	.64

Reparación emocional

1. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	.75
2. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	.84
3. Me preocupó por tener un buen estado de ánimo	.47
4. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	.53

Resultados*Construcción de la versión reducida de la TMMS*

Se llevó a cabo una reducción del número de ítems de la TMMS-24 a un total de 12 ítems, cuatro ítems por cada factor. Para ello se siguieron dos criterios diferentes, por una parte, que el peso factorial de los ítems en el análisis factorial exploratorio fuese superior a .40 y, por otra parte, que el contenido semántico de los mismos recogiera de forma comprensiva las características de cada uno de los componentes de la prueba. Los 12 ítems de la escala final (a la cual denominaremos TMMS-12) y su correspondiente peso factorial aparecen en la tabla 1.

Validez factorial y fiabilidad

Para corroborar la estructura de tres factores de la TMMS-12 llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio con el método de máxima verosimilitud utilizando el programa estadístico LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 1993). El ajuste del modelo fue evaluado con los índices: a) chi-cuadrado, b) el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI), c) el índice de ajuste no normalizado (NNFI), d) el índice de ajuste comparativo (CFI) y e) la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA). Valores de GFI, AGFI, NNFI y CFI cercanos a .10 indican un buen ajuste (e.g. Mulaik, James, Alstine, Bennett, Lind, y Stillwell, 1989). Para el RMSEA, valores menores que .05 son considerados de buen ajuste y menores

de .08 de ajuste adecuado (Finch y West, 1997). El valor de chi-cuadrado en nuestro estudio, $\chi^2(51, N=727) = 234.12, p = 0.01$, indicó falta de ajuste; no obstante, la dependencia de este estadístico del tamaño de la muestra sugiere la necesidad de evaluar el ajuste del modelo en base a los índices alternativos (Floyd y Widaman, 1995). En este caso, los valores de GFI (.95), AGFI (.92), NNFI (.91) y CFI (.93) cercanos a 1.00 y de RMSEA (.07) por debajo de .08 indican un buen ajuste del modelo. Por otra parte, para analizar la consistencia interna de las subescalas de la TMMS-12 se calculó la fiabilidad compuesta de cada una de las variables latentes del modelo obteniéndose puntuaciones de 0.77 (para Atención emocional), 0.75 (para Claridad emocional) y 0.70 (para Reparación emocional), indicadores de una buena fiabilidad (por encima de .70, Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Validez relativa al criterio

Para obtener evidencias de la validez de criterio de la TMMS-12 examinamos la relación entre cada una de sus subescalas y el nivel de depresión, rumiación y satisfacción con la vida. Los resultados aparecen en la tabla 2. Como podemos observar, aparecieron correlaciones significativas en la dirección esperada. De este modo, Atención emocional se relacionó de forma positiva con el nivel de depresión y de rumiación, Claridad se relacionó de forma negativa con depresión y positiva con satis-

Tabla 2. Media, desviación típica y correlación bivariada de Pearson entre las subescalas de la TMMS-12, satisfacción con la vida, depresión y rumiación

	1	2	3	4	5	6
Atención	—					
Claridad	,17**	—				
Reparación	,13**	,22**	—			
Satisfacción vital	-,001	,23**	,25**	—		
Depresión	,17**	-,14**	-,23**	-,46**	—	
Rumiación	,24**	-,005	-,16**	-,35**	,49**	—
M	3,45	3,48	3,34	4,76	6,81	22,65
SD	0,61	0,75	0,77	1,15	6,97	5,71

** p < 0.01

facción vital, y Reparación se relacionó de forma negativa con depresión y rumiación y de forma positiva con el nivel de satisfacción con la vida. Por otra parte, e igualmente conforme con lo esperado, la magnitud de las correlaciones entre las subescalas de la TMMS-12 fue mayor para Atención y Claridad y para Claridad y Reparación.

Discusión

Este trabajo ha presentado evidencias de la validez de la TMMS-12 como una escala reducida para evaluar el rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales. La TMMS-12 representa un intento más de desarrollar medidas de corta duración pero que mantengan adecuadas propiedades psicométricas. Este tipo de instrumentos pueden ser de gran utilidad en circunstancias en las que la investigación posee limitaciones de tiempo, en estudios epidemiológicos que incluyen un amplio número de instrumentos de evaluación, o en aquellos casos en los que es importante reducir el cansancio de los participantes.

En dichas circunstancias, la TMMS-12 se presenta como una escala que mantiene la estructura de tres factores de la TMMS (Atención, Claridad y Reparación), con una adecuada fiabilidad para cada una de sus subescalas, y con evidencias de validez predictiva relacionándose con variables criterio importantes como el nivel de depresión, rumiación y satisfacción vital.

Es importante tener en cuenta algunas limitaciones de nuestra investigación. En primer lugar, los datos aportados son fruto de la administración de la TMMS-24 y su posterior reducción a la TMMS-12. Futuras investigaciones deberán corroborar nuestros resultados tras administrar la

TMMS-12. Por otra parte, en nuestro trabajo no hemos aportado evidencias de la estabilidad temporal de la prueba ni de su validez discriminante. En este sentido, es necesario corroborar la distinción de la TMMS-12 respecto a medidas de personalidad bien consolidadas como los Cinco Grandes, tal y como se ha mostrado en otras versiones de la TMMS.

En suma, la TMMS-12 se presenta como un instrumento útil para evaluar el rasgo de meta-conocimiento emocional en aquellas ocasiones en las que se requiera una escala breve pero que garantice unas adecuadas propiedades psicométricas.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

Referencias

- Atienza, F., Balaguer, I., y Garcia-Merita, M. (2003). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255–1260.
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 71–75.
- Bonanno G. A. (2001). Emotion self-regulation, En: n: T. J. Mayne, G. A. Bonanno (Eds.) *Emotions: current issues and future directions*.

- New York, London: The Guilford Press
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 47-59.
- Finch, J. F., y West, S. G.. (1997). The investigation of personality structure: Statistical models. *Journal of Research in Personality*, 31, 439-485.
- Floyd, F. J., y Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 248-260.
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gross, J. J. (2007). Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J., Richards, J.M., y John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D.K. Snyder, J.A. Simpson, y J.N. Hughes (Eds.) (pp. 13-35). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington DC: American Psychological Association.
- Hair, J.F Jr.; Anderson, R.E; Tatham, R.L. Y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante, 5ª Edición*. Prentice Hall.
- Hemenover, S. H., Augustine, A. A., Shulman, T. E., Tran, T. Q., y Barlett, C. (2008). Individual differences in the ability to repair negative affect. *Emotion*, 8, 468-478.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 User's reference guide*. Chicago, IL.: Scientific Software, International.
- Lee, S. J., y Lee, H. K. (1997). The research on the validation of the Trait Meta-Mood Scale: The domain exploration of emotional intelligence. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 11, 95-116.
- Nolen-Hoeksema, S. y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and distress following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 105-121.
- Mayer, J.D. y Gaschke, Y. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J. D., y Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Mulaik, S.A., James, L. R., Alstine, J. V., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445.
- Otto, J. H., Döring-Seipel, E., Greb, M., y Lantermann, E. D. (2001). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der wahrgenommenen emotionalen Intelligenz Aufmerksamkeit auf, Klarheit und Beeinflussbarkeit von Emotionen. *Diagnostica*, 4, 178-187.
- Palmer, B., Gignac, G., Bates, T., y Stough, C. (2003). Examining the structure of the Trait Meta-Mood Scale. *Australian Journal of Psychology*, 55, 154-159.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del Inventario para la Depresión de Beck. *Psicothema*, 10, 303-318.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.

Emotional Intelligence and Alexithymia: Structural Properties and Correlates of the TMMS-24

Paul G. Schmitz

Florian Schmitz

Institute of Psychology, University of Bonn, Germany

Abstract

The present study investigated a German adaptation of the 24-item short form of the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). As does the original long-form of the instrument (Salovey et al., 1995), three components of perceived emotional intelligence (EI) are assessed, namely 'Attention', 'Clarity', and 'Repair'.

As part of the MABO Project (Malaga-Bonn-Project on EI; initiated in 2004), a German adaptation of the TMMS-24 was administered student and non-student samples along with instruments assessing alexithymia, coping styles, and wellbeing. The present paper will focus on psychometric properties of the TMMS-24 and its relationship with alexithymia.

In the present sample ($N=460$), the TMMS-24 was found to possess highly satisfactory psychometric properties. Its three sub-scales were only moderately correlated. The TMMS-24 total scores only showed a moderate inverted relationship with alexithymia as assessed with the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20; Parker, Bagby, Taylor, Endler, & Schmitz, 1993). Instead, more pronounced relationships were found between sub-dimensions of both instruments, revealing structural similarities between both constructs. Results underscore that perceived emotional intelligence is a multifaceted construct and that TMMS-24 sub-scales can offer valuable information beyond its total score.

Introduction

Since its emergence in the 1990s, the concept of Emotional Intelligence (EI) has become increasingly popular, in science as well as in diverse applied areas (see Fernández-Berrocal & Extremera, 2006, for an overview). Despite its popularity, there appears to be little consensus over how EI

should be defined and how broad the scope of the construct should be. Among the most prominent models are the 'Ability EI Model' (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990), the 'Trait EI Model' (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, Pérez-González, & Furnham, 2007), the 'Emotional-Social Intelligence Model' (Bar-On, 1997, 2006), and the 'Model of EI Competencies for the Workplace' (Goleman, 1998).

An important theoretical distinction was made between the view of EI as a form of intelligence, hence referred to as the *ability* EI model, and the view of EI as a personality trait, hence referred to as *trait* EI (e.g., O'Connor & Little, 2003; Petrides et al., 2007). Some authors (including Austin, Saklofske, & Egan, 2005; Petrides & Furnham, 2001) distinguish between both forms of EI on the basis of how they are assessed. Ability EI applies to measures of maximum performance, whereas trait EI refers to self-report measures.

Ability Emotional Intelligence. As the name denotes, emotional intelligence is considered a system of abilities that serve the processing of emotional information. As such it was postulated to be part of other more established intelligence systems (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). EI is viewed to comprise of a number of interrelated elementary components. According to (Mayer & Salovey, 1997), these are 'Perception', 'Assimilation', 'Understanding', and 'Regulation'. Perception refers to the ability to perceive emotions on the self, on the other, and on music and arts. Assimilation means to generate and use emotions, and is considered necessary to communicate emotions. Understanding refers to the knowledge of how emotions combine and develop over time. Regulation denotes the ability to monitor feelings and manage emotions if necessary.

These component processes or 'branches' are considered hierarchically organized. Perception is considered the most basic process, whereas managing emotions is at the highest and most complex level. Therefore the ability to regulate one's emotions is built on the basis of the lower level branches. At this point the reader shall be alerted to the ambivalent nature of the lower level processes like Attention. On the one hand, Attention was postulated to correspond with the first stage of emotion processing and was considered necessary precondition for the higher level component processes. On

the other hand, an excessive preoccupation with (negative) arousal without being able to clarify or manage it may contribute to the experience of distress. In contrast, Clarity and Repair may be considered purer measures of perceived self-efficacy.

Mayer, Salovey, and colleagues developed a number of instruments to empirically assess the above specified EI components. The Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995) is a self-report measure that assesses three important components of perceived EI: 'Attention', 'Clarity', and 'Repair'. A version of the TMMS was also used in the present study and will be described in more detail below. Additionally, an ability measure was constructed that assesses these components (or 'branches') by means of a number of performance tests (MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). There exists evidence that these components or branches are separable, sequential, and hierarchical - even if assessed as perceived EI by means of self-report instruments. In an informative study, negative mood was experimentally induced, and high TMMS-Clarity instantly helped participants cope with the stressor (Ramos, Fernandez-Berrocal, & Extremera, 2007). But only two days later, high TMMS-Repair proved the best predictor of successful coping (evidence for separability and sequential / hierarchical order of the two ability EI factors). Moreover, the impact of Repair was shown to be in part mediated by reducing intrusive thoughts (evidence for the complex cognitive level at which Repair operates).

The EI ability model has been extremely influential in scientific EI research, as reflected in the large number of publications in peer-reviewed journals (Geher, 2004; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

Trait Emotional Intelligence. The term 'trait emotional intelligence' or 'trait emotional self-efficacy', refers to a constellation of emotion-related self-perceptions and dispositions (Petrides et al., 2007). An advantage of the non-ability conceptualization of trait EI seems to be its discriminant validity vis-à-vis classical psychometric intelligence. However, postulated to be located at the lower levels of personality hierarchies, measures of trait EI were predicted and found to be correlated with higher order personality dimensions (Petrides et al., 2007). Trait EI was nevertheless shown to pos-

sess incremental validity over and above personality traits, especially in predicting sufficiently affect laden variables (Petrides et al., 2007).

The emphasize of affective traits seem to be the core aspect of how trait EI is conceptualized in the literature. Reviewing existing models of emotional intelligence, Petrides and colleagues (Petrides & Furnham, 2001; Petrides et al., 2007) found that the sampling domain of EI predominantly comprises personality facets that are specifically related to affect. Among others, these include the perception and expression of emotions, as well as emotion management and regulation, stress management, trait happiness, and optimism. To conclude, the concept of trait EI is considered a relatively broad and heterogeneous constellation of emotion related self-perceptions (see Petrides & Furnham, 2001).

In this respect it shares similarities with another influential model, namely the Emotional-Social Intelligence Model (Bar-On, 1997, 2006) which equally emphasizes non-cognitive factors. Key components postulated to contribute to social-emotional functioning are a cross-section of emotional and personality variables that are organized in a hierarchical model with 5 higher-order and 15 subordinate factors (Bar-On, 2006). Because of its multifaceted nature, including social, emotional, cognitive and personality dimensions, Bar-On's model was considered a mixed-model of EI by some authors (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Reconciling Ability and Trait EI Approaches. Self report measures and performance based measures of EI are only weakly correlated (Brackett & Mayer, 2003; O'Connor & Little, 2003). In part, measurement specificity of the instruments employed in the study may contribute to the observed effect (e.g., Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005). But this dissociation seems to be more substantial, since it is generally found that both concepts are characterized by a different pattern of correlations: ability EI is related with ability measures, whereas trait EI is related with affective personality traits. (e.g., O'Connor & Little, 2003).

This dissociation of both concepts could also account for the interesting gender effect found for ability and trait EI. Female participants were shown to achieve higher scores on objective measures (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Mayer et al., 1999), whereas males scored

higher on self-report scales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

However, the truly exiting question is not whether or not ability and trait EI are related, but when and why (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Dissociations between both concepts – as previously described for gender – may not necessarily reflect response bias alone. Instead, both bits of information should be regarded complementary, because ability as well as perceived self-efficacy related traits may independently contribute to behavior and affective outcomes.

The Trait Meta Mood Scale (TMMS). The TMMS (Salovey et al., 1995) is a self-report questionnaire assessing perceived emotional intelligence in the Mayer & Salovey EI framework. In line with its postulated hierarchically organized component processes, the instrument assesses perceived emotional 'Attention', 'Clarity', and 'Repair'. Additionally, a total score of emotional intelligence can be computed.

Attention captures how much participants monitor their actual feelings and moods ("I pay a lot of attention to how I feel"). Clarity assess in how far participants achieve an understanding about their actual emotional states ("I am usually very clear about my feelings"). Repair captures perceived control and management of one's own emotions ("when I become upset, I remind myself of all the pleasures in life"). The TMMS was shown to possess satisfactory internal consistencies, with Cronbach's alpha of .86, .87, and .82 for Attention, Clarity, and Repair, respectively (Salovey et al., 1995). Scales of the instrument were also shown to possess predictive validity of various affective traits. Clarity and Repair were found associated with better emotional adjustment, including self-esteem, interpersonal satisfaction (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), and fewer illnesses (Goldman, Kraemer, & Salovey, 1996). In contrast, Attention – although moderately positively related with the other two component scales – was characterized by an inverted pattern of relationships with affective outcome variables, underscoring the ambivalent nature of the Attention component as outlined above.

Construction of the TMMS-24. The original version the TMMS comprises of 48 items (21 items for Attention, 15 for Clarity, 12 for Repair; Salovey et al., 1995). In an attempt to construe an abbreviated version of the instrument, Fernández-

Berrocal and colleagues collected data with their previously adapted Spanish version of the TMMS (Fernández-Berrocal et al., 1998) in a sample of undergraduates ($N=292$) and submitted all TMMS items a factor analysis. In agreement with Salovey and colleagues' (1995) findings, they obtained a three factorial solution with Attention, Clarity, and Repair as underlying factors. After removing poor items (with loadings $<.40$), they obtained a 24-item version of the TMMS with three scales, symmetrically comprising of 8 items each. The final version was characterized by good internal consistencies (Cronbach's alphas were .90, .90, and .86 for Attention, Clarity, and Repair, respectively) and a clear factorial validity with only moderate scale intercorrelations. Moreover, a 4-week retest reliability proved the satisfactory stability of Attention ($r=.60$), Clarity ($r=.70$), and Repair ($r=.83$). Moreover, scales of the short form were demonstrated to possess similar predictive validity as those of the original 48-item version. Moderate correlations were shown for Attention with Depression and Rumination, whereas inverted correlations with these affective traits were found for Clarity and Repair. Participants scoring high on these EI dimensions equally indicated higher Life satisfaction. To conclude, the TMMS-24 was shown to possess highly satisfactory psychometric characteristics and construct validity. Because of its brevity it can be easily included in larger research batteries as a measure of perceived emotional Attention, Clarity, and Repair.

Aim of the Study and Overview of Analyses

It was the aim of the current study to test a German adaptation of the TMMS-24. In the first section, we will report on the psychometric characteristics of a German adaptation of the TMMS-24. In the second section we will discuss the relationship between TMMS-24 perceived emotional intelligence with the related construct of alexithymia.

Method

Sample

Data were collected in the western part of the Federal Republic of Germany. A total of 460 participants took part in the present study ($N=262$ female). 175 of them were Psychology undergraduates who participated for partial course credit, the rest were research volunteers drawn

Table 1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24): Psychometric Characteristics

Subscale	Number of Items	Cronbach's Alpha (N=460)	6-Months Test-Retest Reliability (N=92)	Correlation of Self Report with Peer Report (N=61)	Scale Inter-correlations (N=460)	
					ATT	CLA
Attention	ATT	8	.91	.75 ***	.58 ***	
Clarity	CLA	8	.87	.76 ***	.54 ***	.25 ***
Repair	REP	8	.81	.71 ***	.61 ***	.05 .25 ***

Note: ***p < .001.

from the general population. The mean age was 25.2 years ($SD=7.4$, range 18–41). For a sub-sample of participants there were also peer ratings available (only ratings from peers rated as close friends or relatives were included; $N=61$). 92 participants of the total sample volunteered in a 6-months follow-up study.

Procedure and Instruments

Participants completed a series of questionnaires that are briefly described in the following. Additional information is provided in the following sections when findings related to the respective instruments are reported.

Emotional intelligence. The most central instrument in the current study was a German adaptation of the 24-item Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; see also Fernández-Berrocal et al., 1998; Salovey et al., 1995). The 24 items originally selected by Fernández-Berrocal and colleagues for the TMMS short form were translated into German by P. G. Schmitz [2004] taking into account both, the original English item wording as well as the Spanish adaptation. Independent back-translation into English and Spanish confirmed the proximity of the translation. For reasons of comparability, we decided to include the same original TMMS items that were selected by Fernández-Berrocal and colleagues on the basis of a Spanish sample. It was one of the aims of the present study to empirically test the characteristics of the so derived German adaptation. The TMMS-24 was designed to assess perceived emotional intelligence (total score) and three of its more specific branches, namely perceived emotional 'Attention', 'Clarity', and 'Repair'.

Alexithymia. We employed the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20; Schmitz, 1991; Parker, Bagby, Taylor, Endler, & Schmitz, 1993). Additionally to an alexithymia total score, the TAS-20 al-

lows to assess three sub-components of the construct, namely 'Difficulties Identifying Feelings', 'Difficulties Describing Feelings', and 'Externally Oriented Thinking'.

Results and Discussion

Psychometric Properties and Structure of the TMMS-24

In the first section, we will describe the psychometric properties of the German adaptation of the 24-item version of the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). All sub-scales were found to possess good internal consistencies (Cronbach's alpha=.91, .87, and .81 for Attention, Clarity, and Repair). Also the total score of perceived emotional intelligence based on all 24 items was shown to possess satisfactory reliability (alpha=.86). Reliabilities were found highly comparable with those obtained in the Spanish TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) and the original English TMMS (Salovey et al., 1995). To test for the stability of perceived EI, retest reliabilities were computed as product-moment correlations for a sub-sample ($N=92$) that completed the TMMS-24 again after six months. Correlation coefficients ranging from $r=.71$ to $.76$ indicated that all components of perceived emotional processing possess characteristics of stable personality traits (see Table 1).

Peer ratings were available for a number of participants along with ratings of the proximity of the peer relationship. In the current study, we included only data from those peers that were either rated as close (or intimate) friends or relatives. As can be seen in Table 1, medium sized correlations between peer and self ratings were found, ranging from $r=.54$ to $.61$. A positive relationship was expected, as self-reported trait EI was shown to correlate with peers' ratings of social competence (e.g., Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007). But the correlation-coefficients exceed what we origi-

Table 2. Factor Analyses of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) Items

Subscale	Item	1-Factor Solution			3-Factor Solution		
					Factor 1	Factor 2	Factor 3
Attention	ATT-1	.67			.81		
	ATT-2	.71			.82		
	ATT-3	.71			.77		
	ATT-4	.63			.68		
	ATT-5	.55			.65		
	ATT-6	.43			.76		
	ATT-7	.56			.82		
	ATT-8	.60			.84		
Clarity	CLA-1	.65				.74	
	CLA-2	.47				.71	
	CLA-3	.54				.77	
	CLA-4	.53				.75	
	CLA-5	.47				.67	
	CLA-6	.53				.72	
	CLA-7	.63				.70	
	CLA-8	.58				.61	
Repair	REP-1	.26					.58
	REP-2	.25					.80
	REP-3	.27					.75
	REP-4	.30					.82
	REP-5	.19					.66
	REP-6	.37					.61
	REP-7	.38					.39
	REP-8	.25					.61

Note. ATT, CLA, REP=items forming the Attention, Clarity, and Repair scales, respectively. For the three-factorial solution only salient loadings (>.30) are displayed.

nally expected. Taking into consideration the sample size of $N=61$ pairs of peer and self ratings, this relationship surely deserves replication in an independent sample.

The three TMMS-24 subscales showed positive correlations, however, only to a moderate degree. As all scales were characterized by high reliabilities, this pattern seems to indicate that the three components assessed are related but separable. It is worthy to note that Clarity showed a moderate relationship with both Attention and Repair ($r=.25$, each). But Attention and Repair were virtually unrelated on the level of scale scores. Scale inter-correlations were comparable with those found in the original Spanish version of the TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Remarkably, also in the Spanish sample, moderate positive correlations were only found for Clarity with the other two components ($r=.18$ and $r=.35$ with Attention and Repair,

respectively), whereas Attention and Repair were not related. This replicated pattern of relationships can be reconciled with the special role of Clarity as a mediator linking Attention and Repair as specified by cognitive process accounts of EI. The communality of the Clarity component with the other subscales also indicates its core position in the EI framework from a psychometric perspective.

To investigate the underlying structure of the TMMS-24, all 24 individual items were entered a principal components analysis. First, a one-factor solution was specified along with the theoretical postulate of a “ g ”-factor of emotional intelligence that should account for variance in all items. The factor was found to explain 25.4 percent of the total variance. Substantial loadings were obtained for a majority of items (median loading .53, range .19–.72). Especially Attention and Clarity items helped identify the factor.

According to the Scree-Criterion, three factors should be extracted. Therefore, in a second factor analysis, three components were specified that accounted for 54.0 percent of the total variance. An orthogonal Varimax rotation led to the most consistent pattern of loadings (see Table 2, columns 4–6). All TMMS-24 items were found to show a highly specific pattern of loadings. All items expected to load on Attention had loadings between .65 and .84 on the first factor, which was accordingly identified as “Attention”. The second factor was identified as “Clarity” with loadings of the corresponding items between .61 and .77. The last factor accounted for variance in the Repair items (loadings .61 to .82; with the exception of item 23 which was generally characterized by low loadings, i.e. .39 on its theoretically assigned factor, but no other substantial loadings on any other factor, either). The highly specific pattern of loadings of items on their theoretically assigned factors resulted in perfect hit rates.

To summarize, results of the psychometric and structural analyses support a model of three related but separable components of perceived emotional intelligence. They can be reliably assessed with the 24-item short form of the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). Component processes corresponding with perceived emotional Attention, Clarity, and Repair are assessed with sufficient discriminant validity in the TMMS-24.

Perceived Emotional Intelligence and Alexithymia

This section will report on the relationship between TMMS-24 perceived EI and alexithymia, respectively their subcomponents. The construct of alexithymia was originally derived from the clinical field and denotes the inability to properly identify and communicate feelings. Alexithymia, as captured with the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20; Parker et al., 1993) assesses the construct by means of a general score and three more specific component scores which are briefly described in the following: (1) ‘Difficulties Identifying Feelings’ is captured by items that state the experience of psychological or physiological arousal without being able to identify the exact emotion. (2) ‘Difficulties Describing Feelings’ assesses problems with describing or communicating feelings to other people. (3) ‘Externally Oriented Thinking’ captures participants’ tendency to focus their attention ex-

ternally, in other words away from their internal emotional processes and from analyzing their possible causes. Externally Oriented Thinking has been considered a sometimes exaggeratedly concrete and reality-based thinking style.

The below reported analyses were in part motivated by an apparent construct overlap between EI and alexithymia that even seemed to be reflected in highly comparable (though inversely labeled) subcomponents of both constructs. Moreover, previous research has already demonstrated relationships between the 48-item long form of the TMMS and TAS-20 scales (Coffey, Berenbaum, & Kerns, 2003; Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Gohm & Clore, 2000; Velasco, Fernández, Páez, & Campos, 2006). It was the aim of the present study to conceptually replicate these relationships with the adapted TMMS-24.

Psychometric analyses revealed good reliabilities of the TAS-20 total score (Cronbach’s alpha=.90) and its subcomponent (alpha=.78 to .89, see Table 3, fourth column). So both instruments, TMMS-24 and TAS-20 were shown to possess highly satisfactory reliabilities. If the notion holds, that emotional intelligence and alexithymia only denote opposite poles of the same underlying continuum, then one would expect that both constructs are highly negatively correlated. However, the relationship between both total scores turned out to be only moderate ($r=-.17$, see Table 3). Furthermore, the three TMMS-24 components revealed different patterns of relationships with the alexithymia total score and its sub-components. As predicted, Clarity of Feelings – previously identified as a core component of EI – showed the most pronounced negative correlation with alexithymia. This was true for the TAS total score and its two constituents Difficulties Identifying Feelings and Difficulties Describing Feelings.

On side of the TAS, the purest measure of an emotional ability is possibly the Difficulty Describing Feelings sub-scale. Empirically, this was supported by negative relationships with all TMMS-24 subscales and its total score.

The other TAS difficulties scale, namely Difficulties Identifying Feelings, was positively related with Attention and negatively with Clarity, which deserves further explanation. Recall that items belonging to the Difficulties Identifying Feelings scale describe the actual perception of some sort of psy-

Table 3. Correlations of Emotional Intelligence (TMMS-24) with Alexithymia (TAS-20)

TAS-Scale		Number of Items	Cronbach's Alpha	TMMS Scales			
				Total	Attention	Clarity	Repair
Alexithymia Total Score	TAS	20	.90	-.17 ***	.13 **	-.38 ***	-.08
Difficulties Identifying Feelings	ID	7	.89	-.03	.36 ***	-.36 ***	-.16 ***
Difficulties Describing Feelings	DES	5	.78	-.42 ***	-.13 **	-.45 ***	-.14 **
Externally Oriented Thinking	EOT	8	.85	.11 *	.01	-.06	.20 ***

Note. TMMS-24=Trait Meta Mood Scale (24-item version), TAS-20=Toronto Alexithymia Scale (20-item version); *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

chological or physiological arousal, but at the same time the inability to clearly discriminate the exact feeling. Therefore a positive relationship with Attention and a negative one with Clarity make sense, because both components seem to be incorporated in the Difficulties Identifying Feelings Scale. As items of this scale also constitutes part of the TAS-20 total score (7 out of 20 items), this may account for the low positive correlation between the TAS-20 total score and the TMMS-24 Attention sub-scale.

TAS-20 Externally Oriented Thinking was neither related with Attention nor Clarity. Instead, it showed a positive relationship with the repair component. This was surprising, as we originally expected that participants with a high ability to deal with emotions would rather address and analyze their internal emotional processes (though not obsessively). Tentatively, this positive correlation might be explained as a result of an active coping strategy underlying both sub-components: Participants who are not willing to be caught by their experienced (negative) emotions, would possibly feel un-motivated to obsessively analyze them (and would therefore focus away from their internal processes), while at the same time they might use an active repair strategy. Coping strategies will be discussed in more detail in the next section.

The above discussed pattern of correlations seems to support the view that the constructs of emotional intelligence as well as alexithymia are best described as (functionally) related but (statistically) separable components. Their overall only low cor-

relation in terms of total scores was in part shown to result from a differential pattern of relationships in their constituting subcomponents. So remarkably, the apparent overlap between perceived EI and alexithymia was far more pronounced on the level of their specific components. This lead to the question whether a set of underlying factors could be identified that determines components of both constructs. So as a final step of analysis, a factor analysis was performed on the level of TMMS-24 and TAS-20 component scale scores.

According to the Scree-Criterion, three factors should be extracted. This was not surprising, as a clear three-factorial structure was already demonstrated for the individual TMMS-24 items that constitute the scales, as well as the observed only moderate to insignificant correlations on the level of component scales (see section 1). The pattern of loadings after Varimax rotation is displayed in Table 4. All scales were characterized by substantial loadings (.60 to .95), but only TMMS-24 scales showed a distinct pattern of loadings and thus helped identify the three factors as "Clarity", "Attention", and "Repair". In line with what has been previously said, TAS Difficulties Identifying Feelings was determined by both factors, "Attention" and lack of "Clarity". Whereas Difficulties Describing Feelings selectively and negatively loaded on the same factor as the TMMS-24 Clarity. Also the loadings of the third factor were remarkably clear which determined Repair and Externally Oriented Thinking. To conclude, a parsimonious three factorial solution

can account for the observed relationships between the components of TMMS-24 emotional intelligence and the subfactors of alexithymia. They were identified by Attention, Clarity, and Repair and possibly correspond with perceived ability at different stages of emotion processing, as specified in Mayer and Salovey's hierarchical model.

It shall be noted that in previous research (Coffey et al., 2003; Gohm & Clore, 2000; Velasco et al., 2006), factor analytic analyses of the TMMS long form and TAS-20 scales (sometimes also conducted concurrently with a bunch of other EI scales) have shown that TMMS and TAS-20 subscales can be accounted for by two underlying factors. One factor was shown to capture "Attention" (explaining TMMS Attention and TAS Externally Oriented Thinking [-]), the other factor was shown to capture the "Perceived Ability" component (explaining TMMS Clarity, TAS Difficulty Identifying Feelings [-], and TAS Difficulty Describing Feelings [-]). In the current analyses, we preferred the three-factorial solution that was both, empirically indicated, as well as in line with the theoretically predicted number of factors and previous structural analyses of the employed instruments.

General Discussion

The present study was conducted to investigate a German adaptation of the 24-item short form of the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). The self-report questionnaire was originally developed as a 48-item instrument to assess perceived emotional intelligence (EI) within the Mayer and Salovey framework of emotional intelligence (Salovey & Mayer, 1990; Salovey et al., 1995). It assesses three important subcomponents or "branches" of perceived EI, namely 'Attention', 'Clarity', and 'Repair'. A short form of the instrument was developed by Fernández-Berrocal and colleagues (2004) that assesses these three components with scales comprising of 8 items each. In the present study, a German adaptation of the modified version was investigated, taking into consideration psychometric characteristics as well as correlates.

The German TMMS-24 was shown to possess highly satisfactory psychometric properties. Scales of the instrument were characterized by good internal consistencies and substantial stability over a period of six months. The three component scales were only moderately intercorrelated. Particularly,

Clarity correlated with both other scales, whereas Attention and Repair were unrelated. This pattern which was also found in previous studies (e.g., Fernández-Berrocal et al., 2004) was interpreted to indicate the central role of perceived Clarity in the ability EI framework. Factor analyses revealed that items belonging to Attention, Clarity, and Repair had their dominant loading on their theoretically assigned factors.

In a next step, we investigated the relationship between TMMS-24 scales and the clinical concept of alexithymia. As predicted, perceived EI and alexithymia were found to be inversely correlated, but only to a moderate degree. However, in agreement with previous research (e.g., Coffey et al., 2003; Davies et al., 1998; Gohm & Clore, 2000; Velasco et al., 2006) clear relationships were found between subscales of both constructs. Especially Clarity was shown to possess the predicted negative relationship with the Difficulties Describing Feelings component of alexithymia. The pattern of correlations between TMMS-24 subscales and alexithymia subscales could be parsimoniously accounted for by three underlying factors.

To conclude, the present adaptation of the TMMS-24 can be considered satisfactory both in terms of measurement characteristics as well as in terms of construct validity.

The three components of perceived emotional intelligence were only weakly related and characterized by a differential pattern of correlations, as evident in the joint analyses with alexithymia components. This is in agreement with previous findings (e.g., Fernández-Berrocal et al., 2004; Salovey et al., 1995), and also some of our own research, showing that Clarity and Repair are related with adaptive coping and well-being, whereas the opposite is true for Attention. The differential pattern of correlations of the three TMMS-24 sub-scales points to the importance to distinguish between these components and the necessity to conceptualize and assess EI as a multiple components construct. Therefore TMMS-24 component-scores can offer valuable information beyond its total score. Additionally to what has been said, the test-economy of the TMMS-24 as a short form of an established instrument may be appealing to researchers who consider including a measure of perceived EI in a larger research battery.

Table 4. Factor Analysis of TMMS-24 and TAS-20 Scores

Scale	Factor 1 "Clarity"	Factor 2 "Attention"	Factor 3 "Repair"
TMMS			
Attention		.95	
Clarity	.71		
Repair			.72
TAS			
Difficulties Identification	-.66	.60	
Difficulties Describing	-.88		
Externally Oriented Thinking			.82

Note. TMMS-24=Trait Meta Mood Scale (24-item form);

TAS-20=Toronto Alexithymia Scale (20-item version); only salient loadings (>.30) are displayed.

Caution has to be taken when generalizing the findings because of possible limitations of the present study. In keeping with previous research, validation of the instrument was based on a battery of self-report instruments. Direct behavioral observations, like in stressful situations, were not available. The sample was mixed, comprising of undergraduates and non-student research volunteers. Results were comparable for both sub-groups. But also in the non-student sub-sample the educational level was above average.

The TMMS-24 is a self-report questionnaire that assesses perceived emotional intelligence. Perceived and performance-based EI should not be equated (Mayer et al., 2000), because they are only weakly related (Brackett & Mayer, 2003; O'Connor & Little, 2003). However, there exists also evidence that some of the characteristics of the ability model, i.e. separability, sequential and hierarchical order of the component processes, also apply to perceived EI (see Ramos et al., 2007).

As a self-report measure, the TMMS-24 assesses 'perceived EI' which seems to be related with perceived 'self-efficacy'. A positive correlation, let's say, between Repair and an adaptive coping style means that participants who believe that they could manage emotions also believe that they could adequately cope with problems. This may not reflect an artifact of response-bias alone. Instead, perceived emotional competencies (emotional self-efficacy) may serve a meaningful psychological function and determine behavior independent of actual abilities. Perceived EI should therefore be distinguished from actual ability as well as from basic temperament

traits. Although the latter may be related with perceived EI in a hierarchical personality system (see Petrides et al., 2007).

Some authors (e.g., Furnham & Petrides, 2003; Spain, Eaton, & Funder, 2000) have also argued that self-report measures are most adequate when predicting affect laden variables, because of their inherently subjective nature. But perceived EI is not limited to predicting subjective processes. Measures of perceived EI were equally demonstrated to predict observable behavior. Only to give a few examples, perceived EI as assessed with the TMMS was shown to predict psycho-physiological reactions (Salovey et al., 2002) and health behavior (i.e. number of visits at health centers; Goldman et al., 1996). Moreover, perceived EI predicted social competence as rated by peers (Mavroveli et al., 2007).

From our point of view, more emphasize should be placed on approaches that help integrate ability and trait EI, because both bits of information are complementary. In keeping with Fernández-Berrocal and Extremera (2006), research should also address moderating factors between both measures to understand when and why they converge. For this purpose, it is essential to have performance and self-report measures derived from the same theory and thus assessing comparable components. The 24-item version of the Trait Meta Mood Scale can ideally serve this purpose because of its sound theoretical underpinning in the Mayer and Salovey EI framework.

References

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Coffey, E., Berenbaum, H., & Kerns, J. G. (2003). The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional stroop task. *Cognition & Emotion*, 17(4), 671-679.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al: datos preliminares*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.
- Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY US: Nova Science Publishers.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 679-697.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(2), 115-128.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA US: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3-34). New York, NY US: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. (pp. 396-420). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- O'Connor, R. M., Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based

- measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- Parker, J. D. A., Bagby, R. M., Taylor, G. J., Endler, N. S., & Schmitz, P. G. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, 7(4), 221-232.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21(1), 26-55.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition & Emotion*, 21(4), 758-772.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P., & Pennebaker, J. W. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611-627.
- Schmitz, P. G. (1991). *Bonn version of the Toronto Alexithymia Scale: Psychometric properties*. Bonn: Institute of Psychology.
- Spain, J. S., Eaton, L. G., & Funder, D. C. (2000). Perspectives on personality: The relative accuracy of self versus others for the prediction of emotion and behavior. *Journal of Personality*, 68(5), 837-867.
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D., & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.

Proceso de validación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional

Manuel Sosa Correa
Efraín Duarte Briceño
Jesús Moo Estrella
Ricardo Castillo Ayuso

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Se elaboró un instrumento, de 315 reactivos basados en las dos inteligencias personales de Gardner, en los factores de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey y en 6 emociones tomadas del análisis de Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987) y de Damasio (2003). A 10 psicólogos expertos en Psicometría y en Salud Mental Positiva que participaron como jueces, se les pidió que adecuaran los reactivos al criterio de Mayer y Salovey, resultando 246 reactivos (80 %de acuerdo inter-jueces), se sometieron a la etapa de piloteo con 1,292 estudiantes de bachillerato y de 14 diferentes carreras a nivel licenciatura, la media de edad fue de 20.05 años, mínima 16 y máxima 32 años, el 48.9% mujeres y el 51.1% hombres tanto de instituciones públicas como privadas.

Se realizó el análisis discriminativo en donde todos los reactivos discriminaron al 99%. En cuanto al análisis factorial, se obtuvo 11 factores que reportaron una significancia inter ítem de .40 y el Alfa de cronbach's de .982. Se obtuvo un test final de 185 reactivos.

El proceso de la validación se realizó con 244 estudiantes de Bachillerato y Licenciatura. La validez convergente se realizó con el Inventario de Personalidad Neo Revisado y con el Cuestionario para Evaluar la Salud de Illuch. La validez divergente con el Inventario de Autoevaluación IDARE, encontrándose correlaciones acordes con la hipótesis, por lo que se considera un instrumento válido y confiable que corresponde a las características culturales de la población de jóvenes y adultos de Mérida Yucatán.

Abstract

Emotional Intelligence Test: process of validation and confidence. An instrument was developed of

315 items based on the works of Gardner; Mayer and Salovey; Shaver and Damasio. A group of 10 Psychologist participated as jury in a task where they were asked to conserve the EI criterion (whit 80% of between jury) They maintained 246 items which were submitted to the pilot stage with the following results: the instrument was applied to 1,292 high school students and undergraduate students in 14 different majors from both private and public institutions. The average age was 20.05, the 48.9% of the subjects being women and 51.1% of men.

An analysis was made in which all of the items discriminated 99%. The factorial analysis showed 11 factors with .40 inter item significance and .982 Crombach Alfa.

The validation process used 244 pre-grade. The convergent validity was made with the NEO PI-R Inventory and with the Health Evaluation Illuch Survey. The divergent validity was obtained with the Spanish version of STAI. It was found correlations agree with hypothesis, so the test on EI is considered with validity and reliability to cultural characteristics of youth and adult population from Mérida Yucatán.

Marco teórico

La elaboración la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) se llevó a cabo a partir del modelo de IE de Mayer, Caruso y Salovey (1999), quienes plantean que la IE se refiere a una habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas basados en ellas; en este sentido la IE implica la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas, comprender la información emocional y manejarla.

Gardner (1983) reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples y sostiene que poseemos siete tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras: Inteligencia musical, Inteligencia Quinestésica-corporal; Inteligencia Lógico-matemática; Inteligencia Lingüística; Inteligencia Espacial; Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal.

Para esta propuesta de evaluación de la Inteligencia Emocional se planteó la necesidad de clasificar las emociones que serán objeto de estudio y de acuerdo a la revisión bibliográfica se tomó como base el listado de Shaver, Schwartz, Kirson y

O'Connor (1987) ya que contempla emociones supraordenadas y subordinadas. También se incluye la clasificación de Damasio (2001) quien divide las emociones en primarias y secundarias, esta clasificación se da a partir de la temporalidad en que surgen históricamente en la evolución del hombre, el lugar en el que se encuentran en el cerebro y la relación de dependencia que existe entre las secundarias con las primarias. Con base en el análisis de estas clasificaciones, se incluyeron en el instrumento las emociones de alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa.

Conjuntando estos tres elementos teóricos, se diseñó el modelo explicativo del contenido del instrumento propuesto, el cual incluye enunciados que cumplen las cuatro habilidades anteriormente citadas, las dos inteligencias personales (Intrapersonal e Interpersonal) y las seis emociones seleccionadas.

Hipótesis

Se plantean las siguientes hipótesis de estudio:

Ha₁. El instrumento diseñado presenta una confiabilidad significativa para la medición de Inteligencia Emocional.

Ha₂. El instrumento diseñado presenta una validez interna significativa de acuerdo con el modelo teórico planteado.

Ha₃. El instrumento diseñado presenta una validez externa significativa de acuerdo a las correlaciones con las pruebas Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Cuestionario de la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Ha₄. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con el sexo de los participantes.

Ha₅. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes.

Para comprobar las hipótesis, se realizó la investigación en tres fases: (1) Fase de construcción del instrumento, (2) Fase de piloto y (3) Fase de experimentación.

Fase de construcción del instrumento

En el jueceo participaron 10 Psicólogos expertos, se les solicitó clasificar cada uno de los 272 enun-

ciados incluidos en el instrumento, de acuerdo con cada una de las cuatro habilidades establecidas para medir la Inteligencia Emocional. El 90% de ellos eran expertos en metodología, el 60% en estadística, el 80% en construcción de instrumentos y el 80% en psicología positiva. El 60% hombres y el 40% mujeres.

Dichos enunciados son afirmaciones sobre la habilidad que percibe una persona en cuanto al manejo de sus emociones. Esta propuesta está basada en: (a) el modelo de IE de Mayer, Caruso y Salovey (1999), (b) las inteligencias personales propuestas por Gardner (1983) y; (c) las seis emociones tomadas del análisis de las clasificaciones propuestas por Damasio (2001) y por Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987). Posteriormente se llevó a cabo un análisis de los resultados, tomando como válidos únicamente los enunciados en los que concordaban el 80% de los jueces.

Fase de piloto

Se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los reactivos a través del sesgo, *Kurtosis*, atractivo de las respuestas, que se refiere a que todas las opciones de respuesta de la escala *Likert* fueron utilizadas en más del 3% y la nulidad que se refiere a que todos los reactivos fueron contestados por más del 3% de los sujetos, para verificar la normalidad de las distribuciones. El criterio utilizado para eliminar los reactivos, es que estos no cumplirán con ninguno de los cuatro criterios anteriores, lo cual como se observa en la tabla 11 no sucedió. Así también se utilizó la prueba T de *Student* para realizar un análisis de discriminación de reactivos entre los grupos formados por el cuartil uno y tres de la distribución de respuestas.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal (*varimax*). Para considerar a un factor se tomó a aquellos con autovalor mayor o igual a 1 y que estuvieran conformados por cuando menos 3 reactivos. Se eliminaron 61 reactivos ya que no cumplieron con el peso factorial estimado o los reactivos que si tuvieron el peso factorial indicado en los factores que se ubicaron no sumaban más de 3 reactivos, quedando la prueba final con 185 reactivos.

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio según el método de componentes principales, aplicando una rotación *varimax* con los 246 reactivos teniendo como criterios de selección que cada reactivo

tuviera una carga factorial mínima de 0.40 y que cada factor tuviera un autovalor igual o mayor de 1. La prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .95 indicando un muy buen muestreo para el análisis, y la prueba de esfericidad de Barlett también resultó significativa ($\chi^2(17020)=88464.66$; $p=.00005$). Aun teniendo un modelo de medida de cuatro factores, en este análisis se decidió no limitar los componentes a extraer a dicho número ya que en las pruebas realizadas no correspondían los factores hipotéticos con los encontrados, posiblemente porque en las cuatro habilidades propuestas, se sumaron dos orientaciones y seis emociones. Anterior a la rotación se mantuvieron 11 primeros factores que contenían cuando menos 3 reactivos explicando al final el 52.78% de la varianza.

Factor 1 IE. El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 2 IE. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 3 IE. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 4 IE. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal

Factor 5 IE. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal,

Factor 6 IE. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal,

Factor 7 IE. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal,

Factor 8 IE. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 9 IE. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 10 IE. Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal

Factor 11 IE. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal,

Confiabilidad

Se realizó un análisis de confiabilidad para medir consistencia interna a través del coeficiente Alfa de

Cronbach (1951). Se observó que todos contienen un coeficiente con alta congruencia indicando una consistencia interna total de .986.

Fase de experimentación

En el análisis inferencial por sexo, se observa que los Hombres tuvieron una puntuación significativamente mayor que las Mujeres en los factores 2 y 5, por su parte, las Mujeres tuvieron una puntuación significativamente mayor que los hombres en el Factor 4. Estos resultados se repitieron del piloteo en donde también en los factores 2 y 5 los hombres obtuvieron mayor puntuación y las mujeres en el factor 4.

Correlaciones

Para la validez de criterio se han utilizado cuatro instrumentos, el Cuestionario de la Salud Mental Positiva, el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). El Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) y la EAIE, los resultados obtenidos de las correlaciones se muestran a continuación en las Tabla 1 y 2.

Estas correlaciones indican que fueron significativas, en la dirección correcta (positiva o negativa) según los factores pero que no se dieron con mucha fuerza ya que estuvieron por debajo del 0.25 en el grado de significancia, lo cual indica que no son pruebas que midan lo mismo ya que la EAIE se basa como ya se ha comentado en habilidades autoinformadas y las otras pruebas aquí utilizadas, están más en la línea de personalidad.

La razón por la que del modelo hipotético de Salovey y Mayer (1997) de 4 factores no se mantuvo, es debido a que esta prueba incluye las dos dimensiones de Inteligencia Personal así como se incluyen 6 emociones específicas. Otro motivo por el cual no se mantuvieron los factores originales es debido a la cultura, lo cual, hace la presente escala más valiosa para ser utilizado en Mérida Yucatán.

Conclusiones

Entre los datos importantes encontrados es que en los Factores exclusivamente Interpersonales como el 2, 4, 6 y 11, ninguno correlacionó negativamente con Ansiedad Estado, lo cual implica las altas habilidades de Inteligencia Interpersonal, no es un indicador necesario de baja Ansiedad Estado; en este mismo sentido, ningún Factor que incluya de manera exclusiva o combinada la dimensión Intrapersonal

Tabla 1. Correlaciones de la EAIE con el NEO PI-R, y el IDARE

		NEO PI-R: Neuroticismo	NEO PI-R: Extraversión	NEO PI-R: Apertura a la experiencia	NEO PI-R: Amabilidad	NEO PI-R: Conciencia	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
F 1 IE	Pearson Correlation	-.136(*)	.166(*)	.278(**)		.186(**)	-.130(*)	-.133(*)
F 2 IE	Pearson Correlation				-.291(**)			.142(*)
F 3 IE	Pearson Correlation	-.153(*)				.138(*)		
F 4 IE	Pearson Correlation		.215(**)	.164(*)	.138(*)	.168(*)		
F 5 IE	Pearson Correlation	-.293(**)	.241(**)	.139(*)		.159(*)	-.212(**)	-.253(**)
F 6 IE	Pearson Correlation	-.198(**)	.311(**)					-.183(**)
F 7 IE	Pearson Correlation	-.272(**)	.366(**)			.245(**)	-.209(**)	-.279(**)
F 8 IE	Pearson Correlation	-.199(**)	.285(**)	.207(**)		.174(*)		-.142(*)
F 9 IE	Pearson Correlation	-.193(**)	.170(*)	.212(**)		.147(*)		-.145(*)
F 10 IE	Pearson Correlation		.232(**)	.174(*)				
F 11 IE	Pearson Correlation	.219(**)		.164(*)				.181(**)
Total IE	Pearson Correlation	-.141(*)	.223(**)	.211(**)		.159(*)		

sonal, como son los Factores 1, 3, 5, 7, 9 y 10, correlaciona de manera positiva con la amabilidad, lo cual tiene sustento ya que lo Intrapersonal en este caso, está mostrando independencia de lo Interpersonal el cual si correlaciona en el Factor 4 con Amabilidad y como se explicó anteriormente, es posible tomar la dimensión Intrapersonal como prerequisite de la Interpersonal, sin que ésta refleje completamente los aspectos Intrapersonales.

Es importante analizar que el Factor 2 de la EAIE no parecen corresponder a un criterio de salud, la explicación de este hecho es que esta prueba está basada en habilidades y no en personalidad, por tanto si entendemos la IE como habilidad no necesariamente se tiene que apegar a aspectos de salud personal como la empatía o estar separada de aspectos como la ansiedad, de tal modo que alguien poco empático y con altos niveles de ansiedad puede ser una persona con alto nivel de IE en estos factores. Se puede decir que el término empatía que se evalúa tanto en el dominio de Amabilidad como en el factor de Actitud Prosocial, no sólo implica la característica conocida de entender qué siente el otro, sino una intencionalidad de hacer el bien; por lo tanto, estas habilidades de manipulación de las emociones para el logro de un objetivo planteados en los factores 2 y 11 de IE pudiera explicarse efectivamente como una habilidad de la IE pero sin el componente de hacer el bien, ya que como menciona García (2001) el tener una “teoría de la mente” la cual poseemos todos, nos hace suponer los estados mentales como son las opiniones, creencias, deseos, intenciones, sentimientos, emociones etc. y a partir de esto nuestras conductas se rigen esperando obtener el resultado que quere-

mos, lo cual no necesariamente estaría apegado a hacer el bien a otros. Esto pudiera explicar de algún modo el por qué los Psicópatas pueden interferir negativamente con otras personas, para cumplir con sus objetivos, en palabras de Robert Hare en el libro *El alma esta en el cerebro* de Punset (2007), la mayoría de los psicópatas se manifiestan mediante el desarrollo de la manipulación y el engaño con las otras personas y para lograr esto de manera efectiva se requiere de ciertas habilidades, que bien pudieran ser éstas. Por ello hay que remarcar, que ésta es una escala autoinformada de habilidades de la IE y no de personalidad.

Prácticamente todos los factores de la EAIE incluyendo la puntuación total de la prueba mantienen una relación concordante con los criterios de salud, un Factor discordante, el 2 y el 11 parcialmente discordante, con lo cual hace prevalecer la orientación de características saludables que mide esta Escala y esto concuerda con los hallazgos de Salovey (2001) y Fernández -Berrocal, Ramos y Extremera (2001), los cuales hacen referencia a que la IE percibida han mostrado relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental.

Con el propósito de plantear una línea de investigación a futuro, es importante recordar la relación entre inteligencia y creatividad, en el sentido de que la inteligencia es el prerequisite de la creatividad pero con ciertas limitaciones. Barron, (1961), Getzels y Jackson (1962) y Torrance (1962) observan que, a partir de un Coeficiente Intelectual elevado, puede existir una muy baja correlación entre inteligencia y creatividad, lo cual se interpreta en el sentido de que no todos los inteligentes son creati-

Tabla 2. Correlaciones de la EAIE con el Cuestionario de Salud Mental Positiva

		Salud Mental Positiva 1 Satisfacción Personal	Salud Mental Positiva 2 Actitud Prosocial	Salud Mental Positiva 3 Integración	Salud Mental Positiva 4 Autonomía	Salud Mental Positiva 5 Resolución de problemas y autoactualización	Salud Mental Positiva 6 Habilidades de relación Interpersonal
F 1 IE	Pearson Correlation		.145(*)			.200(**)	
F 2 IE	Pearson Correlation		-.224(**)				
F 3 IE	Pearson Correlation						
F 4 IE	Pearson Correlation					.154(*)	.179(**)
F 5 IE	Pearson Correlation		.149(*)	.407(**)	.150(*)	.306(**)	.139(*)
F 6 IE	Pearson Correlation		.140(*)	.210(**)		.186(**)	.198(**)
F 7 IE	Pearson Correlation	.168(**)	.167(*)	.231(**)		.272(**)	.343(**)
F 8 IE	Pearson Correlation			.151(*)		.195(**)	.212(**)
F 9 IE	Pearson Correlation			.171(**)		.212(**)	
F 10 IE	Pearson Correlation					.144(*)	.136(*)
F 11 IE	Pearson Correlation	-.132(*)			-.172(**)		
Total IE	Pearson Correlation			.162(*)		.182(**)	

vos, pero sí las personas que muestran creatividad con regularidad son inteligentes. En este sentido si hablamos de las Inteligencias Múltiples podríamos hablar de la creatividad en cada uno de los campos planteados por Gardner, de tal forma que si bien ya se encuentra en un camino claro el estudio de la IE, ahora se propone el estudio de la Creatividad Emocional, que implica productos originales, novedosos y solucionadores de problemas que a nivel interpersonal los productos serían los generadores de emociones probablemente en el campo de las artes y de la psicoterapia, mientras que a nivel intrapersonal pudieran ser habilidades que faciliten el *insight*, para ello se tendría que utilizar el conocimiento que se tiene de la creatividad y utilizarlo en el campo de las emociones, lo cual seguiría apegado a la idea de desarrollar la Salud Mental Positiva.

Referencias

- Barron, F. (1961). Creative vision and expression in writhing and painting. En *proceedings of the Conference on "The Creative Person"*. Berkeley: University of California, University Extension.
- Cronbach, L. J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Damasio, R. A. (2003). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Biblioteca de bolsillo.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001) Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- García García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298,
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- Salovey, P. (2001) Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. New York: Psychology Press. Pp.168-184.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. (1987). Emotion Knowledge: Further exploration of a Prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1082.

2 | ASPECTOS APLICADOS

“Contar historias”, ¿nueva herramienta en el desarrollo de las personas y de la inteligencia emocional en las organizaciones?”

Miguel Aurelio Alonso García
Ana María Calles Doñate
Francisca Berrocal Berrocal
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El artículo recoge la revisión de las principales bases de datos bibliográficas, sobre los distintos estudios y experiencias que en el ámbito del aprendizaje, cambio y cultura organizacional se han llevado a cabo, recientemente, utilizando la “narración de historias” como un instrumento útil, tanto en el desarrollo de personas, como en el ámbito del comportamiento organizacional y del liderazgo. Su objetivo consiste en conocer el estado de la cuestión y proporcionar al lector los argumentos necesarios para que estime la viabilidad y utilidad de la temática. La “narración de historias” permite mejorar en las organizaciones las cinco dimensiones de inteligencia emocional: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

También se presentan las principales utilidades de las narraciones de historias en el entorno de las organizaciones y los tipos de narraciones y formatos que se utilizan.

Abstract

This article examined the main bibliography database on studies and experiences in organizational behaviour, leadership, and managing change that was to use the storytelling as a tool for change. The goal of this paper was to know the state of art and to provide the necessary argument to value the utility and profit the storytelling in organizations within which can function most effectively. It also displays the principal uses of storytelling, kinds and formats.

Historias, ¿de qué hablamos?

Si analizamos cualquier vivencia o experiencia, es posible diferenciar un componente cognitivo (los hechos y circunstancias, los personajes, el entorno o escenario de esa experiencia que puede narrarse,

describirse o meramente enumerarse) y un componente emocional (cómo se vivió, cómo se integró esa experiencia, cuáles fueron las emociones y sentimientos que se generaron), y sin duda, es este segundo componente el que las dota del gran poder de “impregnación”, el que hace que se reflejen en las conductas que manifestamos.

Cuando escuchamos una historia llena de sentido y bien contada, se pueden producir toda una gama de emociones distintas y a veces, aparentemente contradictorias: sentimientos de curiosidad, bienestar, regocijo y risa, empatía, tristeza, vergüenza e incluso un shock o fuerte impacto, debido al poder tan auténtico y poderoso que la historia, en sí misma, posee. Para Parkin (2004) contar y escuchar historias permite enriquecerse y enriquecer a otros.

En todas las culturas, a lo largo de la historia, se han utilizado los relatos o narraciones para transmitir valores, principios morales o normas. Buda, Jesús, Mahoma, Lao-tzu, no hacían discursos ni impartían sermones, simplemente explicaban historias, ofrecían parábolas que facilitaban el conocimiento de experiencias y posibles interpretaciones de los hechos a sus discípulos, pues estos grandes personajes sabían que una historia puede expresar la forma y los motivos por los que puede cambiar la vida.

Para Bettelheim (1986) los cuentos populares, por la trama y por el desenlace, son excelentes recursos terapéuticos que ayudan a resolver las ataduras emocionales y forjar una personalidad más equilibrada. Sugieren imágenes que sirven para estructurar los sueños y canalizar mejor la vida, para luchar contra las dificultades de la vida y enfrentarse a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, hasta dominar los obstáculos y vencerlos. De forma parecida, Burns (2005) afirma que las historias pueden servir para mejorar, enriquecerse y fortalecerse. Puede presentar al oyente experiencias o retos que todavía no se ha planteado y ofrecer consejos o medios para afrontar una determinada situación en el momento en que se presenta. El aprendizaje que se obtiene a través de las experiencias personales es esencial para sobrevivir y madurar, pues podemos abreviar las dificultades y hacer más grandes los placeres de la vida escuchando las historias.

Historias en contextos organizacionales

En el ámbito de psicología del trabajo se ha estudiado la utilidad de las historias y narraciones en di-

ferentes áreas, como: aprendizaje, cambio, cultura y comportamiento organizacional, liderazgo, inteligencia emocional, etc.

Las investigaciones ponen de manifiesto que el modelo de aprendizaje experiencial y el acto comunicativo de escuchar con interés y de forma receptiva lo que “piensan” los trabajadores, aunque parezca que no tiene importancia, beneficia al líder y también a toda la empresa. También parece que conocer los errores que se han cometido en la empresa en el pasado es una buena fuente de aprendizaje para no volver a cometerlos, y las historias permiten incorporarlos dentro de los patrones de identidad-acción de los trabajadores (Czarniawska, 1997). La narrativa es un mecanismo central de transmisión del conocimiento social, es el puente entre el conocimiento tácito y el explícito (Linde, 2001). Las narraciones expresan la riqueza y diversidad de las experiencias humanas, y por lo tanto son una herramienta valiosa para explicar a los aprendices los conocimientos de la dirección (Jabri y Pounder, 2001).

Gallehugh y Gallehugh (2005) afirman que habitualmente aprendemos más y mejor por medio de una alegoría, dado que reduce la resistencia natural al cambio y genera una impresión más duradera en la memoria. Con los cuentos o historias las personas se relajan, y bajan las defensas, escuchan y comprenden mejor.

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

Las narraciones e historias se utilizan frecuentemente para conseguir *cambios organizacionales*. Determinadas historias permiten recordar al oyente la necesidad constante de cambio e innovación, y le ayudan a enfrentarse a él (Parkin, 2004; Petranker, 2005; Sims, 2001). Las historias también se han utilizado para el cambio de actitudes de colectivos concretos, por ejemplo para animar a los empleados a poner de manifiesto sus actitudes racistas y de exclusión y propiciar un cambio en las mismas (Srivastava y Francis, 2006).

Existen distintas experiencias de narración de historias y sus efectos sobre distintos niveles *directivos*, por ejemplo con grupos de CEO's (Hatch, Kostera y Kozminski, 2006), directivos (McKenna, 1999), o mandos intermedios (Sims, 2003).

También se usan las historias y metáforas para reformular o volver a considerar un problema y verlo desde una perspectiva positiva, centrándolo en la *creatividad* (Parkin, 2004). Denning (2001) cree que las narraciones corporativas complementan el pensamiento analítico dando lugar a nuevas perspectivas que estimulan la innovación.

Simmons (2001) demuestra cómo la narración de historias puede aplicarse a las áreas de gerencia y dirección para mejorar el funcionamiento de un *grupo* y las competencias de *comunicación* de sus miembros. De forma parecida Collison y Mackenzie (1999) afirman que el trabajo con historias es una manera altamente eficaz de facilitar la comunicación interna y externa, desarrollar los equipos y las habilidades de la dirección, y conseguir la atención de los clientes. Para Owen (2007) a través de los relatos se comunican mejor mensajes impactantes, sabios y memorables, que ejercen un profundo impacto, se motiva al oyente, se explican más fácilmente las ideas, y se invita a los demás a participar. Según Tommerup (1990) los miembros de un *equipo de trabajo* pueden satisfacer sus necesidades de bienestar espiritual, psicológico, y simbólico, y reducir al mínimo las sensaciones de ansiedad, aumentando el significado de las experiencias en el trabajo a través de la narración de historias.

Las organizaciones utilizan con frecuencia historias para facilitar la *socialización organizacional* (Mahler, 1988; Brown, 1985), incrementar el conocimiento de las personas, *transmitir valores* y una determinada ética de organización, o como afirma Koskinen (2005), crear una visión estratégica de la organización. Hansen y Kahnweiler (1993) dicen que se pueden utilizar para dirigir el comportamiento de los trabajadores.

Tipos de narraciones

Los autores han realizado clasificaciones de los distintos tipos de historias y han estudiado las ventajas y limitaciones de las mismas (ej: Denning, 2004; Gabriel, 1998; Parkin, 2004; Prusak, 2001), y también han estudiado como se pueden interpretar y presentar a la organización utilizando distintos métodos (Covin, Kilmann, Kilmann, 1994).

Los distintos tipos de narraciones con los que se puede trabajar desde una perspectiva aplicada dentro de la Psicología del Trabajo pueden clasificarse tal y como aparece a continuación:

Historias de lo que nos pasa día a día

Estas son las narraciones que todos hacemos en lo cotidiano y que en el entorno empresarial recogen desde los cotilleos sobre los compañeros o los jefes, hasta las anécdotas que ocurren en el desempeño del trabajo con distintas personas (directivos, clientes, proveedores, etc.), rumores sobre lo que ha sucedido o va a suceder, etc. Son inevitables, y muchas veces resultan buenos indicadores del clima laboral de la organización. Si no se realizan esfuerzos por detectar los problemas que surjan por esta vía, y no se canalizan adecuadamente pueden tener efectos perjudiciales como incremento de la rotación, absentismo, menores niveles de rendimiento, etc. En la medida en que los directivos sepan utilizar las historias estratégicamente, como herramienta motivadora, dentro de contextos formales o informales, el efecto conseguido puede ser muy positivo.

Las historias actúan como catalizadores y dan sentido al mundo que experimentan las personas. La metáfora adecuada en el momento adecuado permite focalizar la energía de las personas dentro de una organización (Ricketts y Seiling, 2003). Gabriel (1991, 1995) cree que la razón por la que los trabajadores cuentan historias propias es que de ese modo pueden cumplir los deseos inconscientes que tienen, gracias a las emociones que les generan. Las personas expresan sus deseos, ansiedades y emociones a través de las historias y fantasías.

En las empresas, los trabajadores narran historias y hechos para facilitar la expresión de emociones en quienes las cuentan y en la audiencia, para poner de manifiesto crisis y elaborarlas mejor (Willihnganz, Hart y Leichy, 2004), o simplemente como consecuencia del propio miedo que provoca el cambio, que hace que surjan determinadas historias.

Historias o cuentos publicados

Un buen ejemplo lo constituyen publicaciones como las de Bucay (2005), Jodorowsky (2006), Owen (2003, 2007) o Mateo (2006). Se les puede proporcionar a un colectivo de trabajadores para que las lean y establezcan, posteriormente, una discusión grupal (on-line o mejor presencial) sobre determinados cuentos. Los aprendizajes que contienen suelen tener una aplicación directa en contextos o situaciones laborales y sin duda permiten desarrollar su inteligencia emocional. Para Parkin (2004) escuchar y discutir acerca de una historia

ficticia en un grupo, permite detener la acción del pensamiento analítico y que surja la creatividad para luego transferir lo aprendido a la situación real y propia.

Videos

Se utilizan para contar historias corporativas e involucrar a los trabajadores en el proceso de cambio (Kirsch, 2004). Pero también pueden utilizarse proyecciones de películas comerciales, o mejor, trozos de las mismas, o vídeos extraídos de internet que reflejen situaciones con aprendizajes o metáforas de interés. Para que realmente sean útiles es recomendable establecer una reflexión y discusión grupal después, sobre las mismas.

Dinámicas de grupos

En ellas se pide a los miembros que inventen o elaboren historias (Willihnganz, Hart y Leichy, 2004) o las analicen (Polley, 1989; Parkin, 2004), o que narren sus propias experiencias, o las de otras personas que conocen (ya sean de la propia organización o externas). La metodología más útil sería la de narrar, buscar la metáfora y discutir sobre la misma.

La narración de historias y su análisis posterior en grupo permite incrementar el aprendizaje de la organización, ya que distintas personas dialogan y discuten sobre el contenido de dichas historias con lo que consiguen incrementar sus conocimientos, no sólo de la organización sino de ellos mismos, facilitándose una mejor relación entre ellas (Abma, 2003).

Correa (2006) resalta la importancia de la narración de historias, en especial cuando se dirige a una problemática específica individual o grupal y va seguida de los comentarios de cada una de las personas que escuchan y de la síntesis de los relatos y comentarios por el narrador.

Iniciativas on-line

Es suficiente con una base de datos on-line donde se puedan consultar o añadir historias, y donde las personas puedan discutir sobre las mismas a través de un foro. Un ejemplo es el "Centro Digital Storytelling" (<http://www.storycenter.org/index1.html>), creado por una ONG de California que ayuda a las personas a usar los medios digitales para crear y compartir sus propias historias (desde un punto de vista más genérico). De forma similar se puede organizar en una organización con historias laborales.

Utilidad de las narraciones de historias en el ámbito organizacional

Para Colton y Ward (2004) el trabajo con historias es una de las mejores maneras para conseguir que la gente hable; crear conexiones entre las personas y las ideas; inspirar la creatividad y la acción; abstraer los conceptos significativos; facilitar los momentos de reflexión y permitir que emerjan perspectivas múltiples. Ofrece un sentido, coherencia y significado; desarrolla descripciones valiosas de situaciones en las cuales se aprende y se encuentran soluciones, examina los valores corporativos y los cultiva; comunica mensajes complejos de una manera simple, permite que las redes funcionen con eficacia, e inspira a gente hacia el cambio.

Parkin (2004) enumera las distintas utilidades de las historias y sus metáforas en contextos organizacionales, que según ella sirven para hablar del futuro de la organización de forma clara y entusiasta, para ayudar a cristalizar las propias ideas sobre el cambio, para “darle sabor” y dramatizar la presentación de cambios próximos, como ayuda para aprendizajes importantes, como parte de un programa de orientación, en sesiones de coaching para que los *coaches* lo reflejen y apliquen en sus propias situaciones, para animar a las personas a “meditar” y “contemplar”, para animar a las personas a hablar y mostrar sus propios miedos ante el cambio, como parte de una sesión de “brainstorming” o en una reunión de trabajo en un proceso de cambio, como una tarea de entrenamiento para que los individuos lean, resuman y más tarde expongan y discutan sus observaciones, como parte de una sesión de formación para ayudar a la discusión y reflexión, para estimular la curiosidad y el interés en una carta o e-mail en relación a una situación de cambio, para identificar cuáles son nuestras prioridades en la vida, para darse cuenta cuando es necesario persistir y cuándo es necesario soltar; para estar satisfechos con lo que tenemos sin preocuparnos por lo que no tenemos, para desarrollar nuestra propia consciencia y la consciencia de los demás.

Denning (2005) propone, para mejorar la gestión empresarial, los siguientes tipos de narraciones que están en función del objetivo que se persiga alcanzar: historias para fomentar iniciativas, historias para compartir conocimientos, para conseguir que la gente trabaje conjuntamente, liderar personas hacia el futuro, neutralizar las malas noticias, comunicar quién es uno, y para transmitir valores.

Las narraciones son una herramienta de comunicación poderosa, y creemos que dentro de poco se utilizarán sistemáticamente en muchas organizaciones como técnica de desarrollo de personas. Pero para conseguir hacerlo de forma sistemática hay que dar un paso más, hay que demostrar que son útiles. Para ello habrá que evaluar los cambios.

Notas

Dpto. de Psicología Diferencial y del Trabajo. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
Población Pozuelo de Alarcón (Madrid)
Código Postal 28223
Teléfono 913943198/3230 Fax 913942820
E-mail m.alonso@psi.ucm.es; acalles@psi.ucm.es

Referencias

- Abma, T. A. (2003). Learning by telling: Storytelling workshops as an organizational learning intervention. *Management Learning*, 34(2), 221-240
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Brown, M. H. (1985). That reminds me of a story: Speech action in organizational socialization. *Western Journal of Speech Communication*, 49(1), 27-42
- Bucay, J. (2005). *Cuenta Conmigo*. Barcelona: Integral.
- Burns, G. W. (2005). *El empleo de metáforas en Psicoterapia*. Barcelona: Masson.
- Collison, Ch. y Mackenzie, A. (1999). The power of story in organisations. *Journal of Workplace Learning*, 11(1), 38-40
- Colton, S. y Ward, V. (2004). Story as a tool to capitalize on knowledge assets. *Business Information Review*; 21 (3), 172-181
- Correa, J. E. (2006). La construcción narrativa grupal: un modelo de narración de cuentos al grupo. *Red Revista de Ciencias Sociales*, 98, 137-153.
- Covin, T. J.; Kilmann, R. H y Kilmann, I. (1994). Using organizational stories for the diagnostic phase of planned change: Some possibilities and precautions. *Psychological Reports*, 74(2), 623-634

- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: dramas of institutional identity*. Chicago Press.
- Denning, S. (2001). *Storytelling: The art of the springboard story*. *Storytelling Passport to the 21st Century*. <http://www.creatingthe21stcentury.org/Steve.html>
- Denning, S. (2004). *Squirrel Inc: A fable of leadership through storytelling*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Denning, S. (2005). *La estrategia de la ardilla. El poder de las fábulas como motor del cambio empresarial*. Barcelona: Urano.
- Gabriel, Y. (1991). The unmanaged organization: Stories, fantasies and subjectivity *Organization Studies*, 16(3), 477-501
- Gabriel, Y. (1995). On Organisational Stories and Myths: Why It Is Easier to Slay a Dragon than to Kill a Myth. *International Sociology*, 6, 4, Dec, 427-442
- Gabriel, Y. (1998). The use of stories. Symon, Gillian (Ed); Cassell, Catherine (Ed). (1998). *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide*. (pp. 135-160). Thousand Oaks, CA, Sage Publications
- Gallehugh, S. y Gallehugh, A. (2005). *Cuentos para mayores*. Barcelona: Obelisco
- Hansen, C. D. y Kahnweiler, W. M. (1993). Storytelling: An instrument of understanding the dynamics of corporate relationships. *Human Relations*. 46(12), 1391-1409
- Hatch, M. J., Kostera, M. y Kozminski, A. K. (2006). The Three Faces of Leadership: Manager, Artist, Priest. *Organizational Dynamics*. 35(1), 49-68
- Jabri, M. y Pounder, J. (2001) The management of change: A narrative perspective on management development. *Journal of Management Development*. 20(8), 682-691
- Jodorowsky, A. (2006). *La sabiduría de los cuentos*. Barcelona: Obelisco
- Kirsch, Ch. (2004). Film and collective storytelling in corporate identity: A case study. *Corporate Communications*, 9 (3), 223-230
- Koskinen, K. U. (2005). *Management Concepts and Philosophy*, Vol. 1, No. 2
- Linde, Ch. (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 160-170
- Mahler, J. (1988). The Quest for Organizational Meaning: Identifying and Interpreting the Symbolism in Organizational Stories. *Administration y Society*, 20, 3, 344-368
- Marín, H. (1997). *De dominio público*. Eunsa, Pamplona.
- Martínez, J. (2004). *E-learning y los 7 pecados capitales*. <http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?colaborador=javitomaryid=340>
- Mateo, J. (2006). *Cuentos que mi jefe nunca me contó*. Madrid: LID
- McKenna, S. (1999). Storytelling and “real” management competence. *Journal of Workplace Learning*, 11 (3), 95-104
- Norgaard, M. (2006). *El patito feo se va a trabajar. Sabiduría empresarial a partir de los cuentos clásicos de Hans Christian Andersen*. Barcelona: Granica.
- Owen, N. (2003). *La magia de la metáfora. 77 Relatos relatos breves para educadores, formadores y pensadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Owen, N. (2007). *Más magia de la metáfora. Relatos de sabiduría para liderar y motivar*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Petranker, J. (2005) The When of Knowing. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41, 2, 241.
- Parkin, M. (2004). *Tales for Coaching: Using Stories and Metaphors with Individuals and Small Groups*. London: Kogan Page.
- Polley, R. B. (1989). The oral tradition: Reflections in the spoken word. *Small Group Behavior*, 20(4), 389-405
- Prusak, L. (2001). *Storytelling in Organizations. Storytelling Passport to the 21st Century*. <http://www.creatingthe21stcentury.org/Larry.html>
- Ricketts, M. y Seiling, J. G. (2003). Language, Metaphors and Stories: Catalysts for Meaning Making in Organizations. *Organization Development Journal*, 21(4), 33-43
- Simmons, A. (2001). *The story factor: Secrets of influence from the art of storytelling*. Cambridge, MA, US: Perseus Publishing.
- Sims, D. (2001). Organizational learning as the development of stories: Canons, apocrypha and pious myths. Easterby-Smith, Mark (Ed); Araujo, Luis (Ed); Burgoyne, John (Ed). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. (pp. 44-58). Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Sims, D. (2003). Between the Millstones: A Narrative Account of the Vulnerability of Middle

- Managers' Storying. *Human Relations*, 56, 10, 1195-1211.
- Srivastava, S y Francis, M. (2006) The Problem of 'Authentic Experience': Storytelling in Anti-Racist and Anti-Homophobic Education. *Critical Sociology*, 32, nº 2-3, 275-307
- Tommerup, P. (1990). Stories about an inspiring leader: "Rapture," and the symbolics of employee fulfilment. *American Behavioral Scientist*. 33(3), 374-385.
- Willihnganz, S.; Hart, J.L. y Leichty, G. B. (2004). Telling the story of organizational change In Millar, Dan P.; Heath, Robert L. (Ed). *Responding to crisis: A rhetorical approach to crisis communication*. LEA's communication series. (pp. 213-231). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.

Inteligencia emocional, Alexitimia y Ansiedad ante la Muerte en enfermeras españolas

Amor Aradilla-Herrero
Joaquín Tomás-Sábado

Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat

Juana Gómez-Benito
Universitat de Barcelona

Joaquín Limonero
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar las relaciones entre la inteligencia emocional, la alexitimia y la ansiedad ante la muerte en una muestra de enfermeras españolas. Participaron un total de 111 profesionales de enfermería, 7 hombres y 104 mujeres, que respondieron un cuestionario anónimo y autoadministrado que contenía la escala de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24), la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20) y el Inventario de Ansiedad ante la Muerte (DAI). Los resultados indican una fuerte correlación negativa entre las puntuaciones de alexitimia y los componentes claridad y reparación de la inteligencia emocional. Asimismo, las puntuaciones de ansiedad ante la muerte correlacionan de forma significativa y positiva con la alexitimia y de forma no significativa con los tres componentes de la inteligencia emocional. Estos resultados confirman la necesidad de establecer programas formativos dirigidos al personal de enfermería dirigidas a desarrollar estrategias de afrontamiento y habilidades emocionales.

Abstract

The aim of this work was to study the relationship between emotional intelligence, alexithymia and death anxiety in a sample of Spanish nurses. A total of 111 nurses, 7 men and 104 women, answered an anonymous self-administered questionnaire containing the scale of Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) and Death Anxiety Inventory (DAI). The results indicate a strong negative correlation

between alexithymia and the components of emotional intelligence, clarity and repair. Also, scores of death anxiety correlated significantly and positively with alexithymia and non-significant with the three components of emotional intelligence. These results confirm the need to establish training programs for nurses to develop coping strategies and emotional skills.

Introducción

La Enfermería se caracteriza por ser una profesión emocional por excelencia, en la que son indispensables habilidades para percibir y comprender las emociones y los sentimientos de los pacientes, y poder ayudarles a gestionar sus emociones ante circunstancias difíciles, de manera que puedan ofrecerse cuidados de la máxima calidad (Akerjordet & Severinsson, 2007; Freshwater & Stickley, 2004; Hurley, 2008). Los profesionales de enfermería están expuestos de forma continua al dolor y al sufrimiento de los demás, especialmente cuando se enfrentan a una muerte próxima. El cuidado de las personas en las últimas etapas de su vida y el afrontamiento de la muerte ajena constituye uno de los aspectos más difíciles de su trabajo. Es evidente que, si las enfermeras afrontan con ansiedad estas situaciones, pueden tener dificultades para abordar el tema de la muerte con sus pacientes y experimentar sentimientos de incomodidad ante el hecho de permanecer con personas que van a morir, desarrollando conductas de evitación (Mok, Lee, & Wong, 2002), y dejando al paciente moribundo en absoluta soledad emocional.

En este sentido, es muy importante analizar y comprender las emociones que experimentan estos profesionales ante la muerte, y cómo éstas pueden condicionar su trabajo, para, en la medida de lo posible, intentar desarrollar estrategias de afrontamiento que permitan ofrecer cuidados eficaces a pacientes y familiares (Tomás-Sábado & Gómez-Benito, 2003).

La muerte sigue siendo un tabú en nuestra sociedad y la ansiedad ante la muerte es un reflejo del miedo que nos provoca. La ansiedad ante la muerte es un concepto multidimensional que incluye miedos acerca del proceso de morir, de la propia muerte y de lo que sucede después de la muerte (Loneto & Tessler, 1986) y puede definirse como una sensación inespecífica de incomodidad o malestar, producida por la percepción de una ame-

naza, real o imaginada, a la propia existencia (Limonero, 1997; Tomás-Sábado, Fernández-Narváez, Fernández-Donaire, & Aradilla-Herrero, 2007), que puede manifestarse ante estímulos ambientales, estímulos situacionales y estímulos internos de la persona (Tomás-Sábado & Gómez-Benito, 2003). La intensidad de la vivencia puede depender de varios aspectos: emocionales, cognitivos, experienciales, de desarrollo personal y profesional, y otros de índole motivacional (Letho & Stein, 2009).

Es innegable que las situaciones de muerte próxima afectan a las enfermeras, profesional y personalmente (Davies, et al., 1996), pero además, el ejercicio profesional de las mismas puede verse también influido por rasgos alexitímicos, que se manifiestan en la dificultad para las relaciones interpersonales, la expresión verbal de los sentimientos y la resolución de conflictos emocionales (Otero, 1999).

La alexitimia se caracteriza por un déficit en la regulación emocional que dificulta la adecuación de las emociones a situaciones específicas (Taylor, Bagby, & Parker, 1997). En la medida en que la vivencia de la muerte aumenta la dificultad para identificar los sentimientos, podríamos decir que la presencia de la muerte genera un impacto emotivo que produce situaciones características de los rasgos alexitímicos (Nakao, Kashiwagi, & Yano, 2005). Asimismo, la alexitimia muestra una intensa relación con la Inteligencia Emocional, considerándose, incluso, como una medida útil para identificar individuos con baja inteligencia emocional (Taylor, Bagby, & Luminet, 2000). En esta misma línea, se sugiere que los individuos con altas puntuaciones alexitímicas manifiestan una limitada capacidad para empatizar con los estados emocionales de los demás (Krystal, 1979). Esta última idea tiene un particular interés para la profesión enfermera, donde la empatía constituye una competencia fundamental que permite ponerse en lugar de los que sufren, comprender mejor su situación y las emociones derivadas de ella.

Asumiendo que los aspectos emocionales son fundamentales en el ejercicio de la enfermería, en la medida en que afectan a los cuidados que estos profesionales ofrecen, especialmente a los enfermos en proceso de muerte y a sus familiares, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional, la alexitimia y la ansiedad ante la muerte, en una muestra de enfermeras españolas.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 111 profesionales de enfermería españoles, que desarrollaban su trabajo en un hospital de la provincia de Barcelona. Los participantes, 7 hombres y 104 mujeres, tenían una edad media de 35,93 ($DT = 8,97$) años y un rango de 21 a 57 años.

Instrumentos

Los participantes respondieron un cuestionario anónimo y autoadministrado que, además de datos demográficos sobre sexo, edad y lugar de trabajo, contenía las formas españolas validadas de los siguientes instrumentos:

1. *Escala de Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-Mood Scale = TMMS-24)* (Salovey, Mayer, Goildman, Turvey, & Palfai, 1995) en su versión española (Fernández-Berrocá, et al., 1998). La TMMS-24 consta de 24 ítems con respuesta tipo Lickert de 5 puntos (de 1= fuerte desacuerdo, a 5= fuerte acuerdo). La escala contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: Atención, Claridad y Reparación de las emociones, con 8 ítems para cada una de ellas. El análisis se hace teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres subescalas, y no en la puntuación global de la escala.

2. *Escala de Alexitimia de Toronto (Toronto Alexithymia Scale = TAS-20)* (Bagby, Parker, & Taylor, 1994) en su adaptación española (Martínez-Sánchez, 1996). La TAS-20 es una escala de autoinforme ampliamente utilizada para medir la alexitimia, que consta de 20 ítems con respuesta tipo Lickert de 5 puntos, que ha demostrado excelentes propiedades psicométricas (Parker, Taylor, & Bagby, 2003). La triple estructura factorial de la TAS-20 (dificultad de identificar sentimientos, dificultad de describir sentimientos y un pensamiento centrado en los detalles externos) ha sido replicada en diversos estudios (Bagby, et al., 1994; Zhu, et al., 2007). La escala ha demostrado una buena consistencia interna ($\alpha = 0,81$) y evidencia de convergencia y validez discriminante (Bagby, et al., 1994).

3. *Inventario de Ansiedad ante la Muerte (Death Anxiety Inventory = DAI)* (Tomás-Sábado & Gómez-Benito, 2005). El DAI ha sido desarrollado para proporcionar una medida de la ansiedad ante la muerte construida y validada con población española. La escala consta de 20 ítems con formato

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson entre la TAS-20, el DAI y los tres componentes de la TMMS-24.

	DAI	Atención	Claridad	Reparación
Atención	0,036			
Claridad	-0,142	0,306*		
Reparación	-0,149	0,096	0,307*	
TAS	0,287*	-0,128	-0,706*	-0,326*

*p < 0.01

tipo Lickert de 5 opciones: total acuerdo, moderado acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, moderado desacuerdo y total desacuerdo, puntuando todos ellos en sentido positivo, de cinco para el total acuerdo a uno para el total desacuerdo. El DAI ha mostrado buena validez de contenido, índices de consistencia interna superiores a 0,90 y correlaciones entre 0,76 y 0,79 con otras escalas de actitudes ante la muerte.

Procedimiento

El estudio se ajustó a un diseño observacional, transversal, correlacional. Los participantes respondieron al cuestionario de forma individual, siendo informados previamente de que la participación era voluntaria y garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos, explicando que los mismos serían tratados únicamente a nivel estadístico. Para la tabulación y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows, calculándose índices descriptivos y coeficientes de correlación de Pearson.

Resultados y discusión

Se obtuvieron puntuaciones medias de 28,81 (DT = 4,96), 30,19 (DT = 4,23) y 30,51 (DT = 4,74) en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: atención, claridad y reparación, respectivamente; de 44,06 (DT = 11,31) para la TAS y de 46,44 (DT = 13,22) para el DAI.

La tabla 1 contiene los coeficientes de correlación de Pearson entre las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional y las escalas de Alexitimia (TAS-20) y Ansiedad ante la Muerte (DAI). El coeficiente es positivo y significativo entre el DAI y la TAS ($r = 0,287$; $p < 0,01$) y negativo y significativo entre la TAS y dos de los componentes de la Inteligencia Emocional, la claridad ($r = -0,706$; $p < 0,01$) y la reparación de las emociones ($r = -0,326$; $p < 0,01$).

Los resultados muestran, en primer lugar, que existe una fuerte correlación negativa entre la alexitimia y dos de los componentes de la Inteligencia Emocional, la *claridad* y la *reparación*, especialmente con el primero de ellos, mientras que la correlación de la alexitimia con el componente de la *atención* es cercano a cero, coincidiendo con los hallazgos de otros estudios (Landa, López-Zafra, de Antoñana, & Piulido, 2006; Velasco, Fernández, Páez, & Campos, 2006). Esto supone que aquellas personas con rasgos alexitímicos verán gravemente afectada su capacidad para la comprensión y la gestión de las emociones. No obstante, algunos autores (Lumley, Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief, 2005) han encontrado correlaciones positivas y significativas de la alexitimia con el componente *atención* de la Inteligencia Emocional, concluyendo que las altas puntuaciones en la atención emocional pueden constituir un elemento desadaptativo.

Con respecto a la ansiedad ante la muerte, las puntuaciones del DAI únicamente correlacionan de forma significativa y positiva con las puntuaciones de la TAS, mientras que las correlaciones con los tres componentes de la Inteligencia Emocional son todas ellas no significativas. No parece, en función de los resultados obtenidos, que el nivel de ansiedad ante la muerte intervenga de forma significativa en las habilidades emocionales de la persona, aunque sí puede afectar a sus rasgos alexitímicos.

Para concluir, destacamos que en el campo de la Enfermería existe poca evidencia científica en relación a las variables estudiadas y que debería ser un ámbito de investigación prioritaria. La evidencia empírica de que la ansiedad ante la muerte aumenta la dificultad de identificación y expresión emocional, aspectos característicos de la alexitimia, plantea la necesidad de implementar programas formativos de educación emocional, dirigidos, tanto a la adquisi-

ción de estrategias de afrontamiento eficaces ante las situaciones de sufrimiento y muerte, como a la adecuada identificación, expresión y gestión de las emociones y sentimientos que afloran en este tipo de situaciones (Aradilla y Tomás-Sábado, 2006; Dunn, Otten, & Stephens, 2005, Freshwater & Stickley, 2004). Sin duda, todo ello contribuiría a mejorar el clima de trabajo de las enfermeras, a disminuir su estrés laboral y aumentar su capacidad para ofrecer cuidados de calidad a las personas en sus últimas fases de la vida y a sus familiares.

Notas

Dirigir correspondencia a:
Amor Aradilla-Herrero
Avinguda de la Generalitat, s.n.,
08174 Sant Cugat del Vallès, Barcelona, Spain
Email: amor.aradilla@cesc.es

Referencias

- Akerjordet, K., & Sverinsson, E. (2007). Emotional intelligence: a review of the literatura with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 1405-1416.
- Aradilla-Herrero, A., & Tomás-Sábado, J. Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 16, 321-326.
- Bagby, R.M., Parker, J.D., & Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.
- Davies, B., Clarke, D., Connaughty, S., Cook, K., Mackenzie, B., McCormick, J., et al. (1996). Caring for dying children: nurses' experiences. *Pediatric Nursing*, 22, 500-507.
- Dunn, K. S., Otten, C., & Stephens, E. (2005). Nursing experience and the care of dying patients. *Oncologic Nursing Forum*, 32, 91-104.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 47-59.
- Freshwater, D., & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nursing education. *Nursing Inquiry*, 11, 91-98.
- Hurley, J. (2008). The necessity, barriers and ways forward to meet user-based needs for emotional intelligent nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15, 379-385.
- Krystal, J.A. (1979). Alexithymia and Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 33, 17-31.
- Landa, J.M, López-Zafra, E., de Antoñana, R.M., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18 (Suppl), 152-157.
- Limonero, J.T. (1997). Ansiedad ante la muerte. *Ansiedad y Estrés*, 3, 37-46.
- Loneto, R., & Templer, D. (1986). *Death anxiety*. Washington DC: Hemisphere Publishing,
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Patridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y salud*, 7, 19-32.
- Mok, E., Lee, W., & Wong, F.K. (2002). The issue of death and dying: employing problem-based learning in nursing education. *Nurse Education Today*, 22, 319-329.
- Nakao, M., Kashiwagi, M., & Yano, E. (2005). Alexithymia and grief reactions in bereaved Japanese woman. *Death Studies*, 29, 423-433.
- Otero, J. (1999). Alexitimia: una revisión. *Revista de la Asociación Nacional de Neuropsiquiatría*, 27, 587-596.
- Parker, J. D., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Taylor, G. J., Bagby, R.R, Parker, J. D. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press;

- Taylor GJ, Bagby RM, Luminet O. (2000). Assessment of alexithymia: self-report and observer-rated measures. En: R. Bar-On y J.D.A. Parker. (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. (pp. 301-319). San Francisco: Jossey-Bass. Forthcoming.
- Tomás-Sábado, J. & Gómez-Benito, J. (2003). Variables relacionadas con la ansiedad ante la muerte. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 257-279
- Tomás-Sábado, J. & Gómez-Benito, J. (2005). Construction and validation of de Death Anxiety Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 108-114.
- Tomás-Sábado, J., Fernández-Narváez, P., Fernández-Donaire, L., & Aradilla-Herrero, A. (2007). Revisión de la etiqueta diagnóstica ansiedad ante la muerte. *Enfermería Clínica* 17, 152-156.
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D., & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18 Suppl, 89-94.
- Zhu, X., Yi, J., Yao, S., Ryder, A. G., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2007). Cross-cultural validation of a Chinese translation of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 489-496.

Cultura Organizacional e Inteligencia Emocional

Aitor Aritzeta

Leire Gartzia

Universidad del País Vasco /

Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Conocer el tipo de cultura compartida por las personas de una organización nos ofrece información relevante para entender el tipo de normas de expresión y regulación emocional que existen en la misma, las cuales pueden determinar los tipos de relación que las personas construyen con los superiores, los demás compañeros y los equipos de trabajo. Estos comportamientos afectan a la forma en la que los individuos toman conciencia, comparten y regulan las emociones. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar si los distintos tipos de cultura existentes en las organizaciones influyen sobre los niveles de Inteligencia Emocional autopercibida y sobre el clima afectivo de la organización.

La muestra estuvo compuesta por 5 empresas del País Vasco (2 del sector servicios y 3 del sector industrial). Los participantes completaron el cuestionario sobre valores en competencia de Quinn y Cameron (1999) y el TMMS-12 (Fernández Berrocal, 2004). Los resultados indicaron que el tipo de cultura organizacional se asocian con los resultados observados de Inteligencia Emocional. El trabajo concluye que el tipo de cultura predominante en cada una de las organizaciones condiciona el modo en que las personas interactúan, el nivel de expresión emocional y las posibilidades de desarrollo de competencias emocionales, por lo que, antes de iniciar cualquier intervención de desarrollo de competencias socio-emocionales, se hace necesario conocer el tipo de cultura predominante en una organización.

Abstract

Knowing the kind of culture shared by people of an organization provides information to understand the kind of standards that exist for emotional expression and regulation, such standards can determine the types of relationships that people build with superiors, other colleagues and teams. These

behaviors affect the way in which individuals become aware, share, and regulate emotions. Therefore, the objective of this paper is to analyze whether the various types of cultural organizations influence levels of emotional intelligence and -emotional climate of an organization.

The sample consisted of 5 companies from Basque Country (2 from the service sector and 3 from the industrial sector). The participants completed the questionnaire of competing value framework (Quinn & Cameron, 1999) and TMMS-12 (Fernández-Berrocal, 2004). The results indicated that the type of organizational culture is associated with the observed results of Emotional Intelligence. The paper concludes that the type of culture prevailing in each organization affects the way people interact, the level of emotional expression and the potential development of emotional competence, thus before any socio-emotional competencies development intervention, it is necessary to know the type of culture that predominates in any organization.

Introducción

Durante los últimos años se ha producido una evolución de los modelos organizacionales centrados en las competencias técnicas/racionales hacia una mayor relevancia de los modelos que integran las emociones en el trabajo (Barsade y Gibson, 2007; Brief y Weiss, 2002; Kelly y Barsade, 2001). Se está extendiendo una importante corriente de pensamiento que reconoce el papel central de la gestión emocional como pieza clave dentro de los procesos de desarrollo individual, grupal y colectivo. Estas herramientas de gestión emocional, son clave dentro del marco actual de la sociedad del conocimiento y deben buscar su implementación, de la forma más práctica posible, en las organizaciones.

La globalización, las tendencias hacia una economía de servicios, los avances tecnológicos y el desarrollo de la sociedad del conocimiento han impactado en la modificación del contenido del trabajo y en la naturaleza de las relaciones laborales y requieren modificar los tipos de comportamiento de los líderes hacia una mayor consideración, reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas (Kelly y Barsade, 2001; Rousseau y Schalk, 2000; Fisher y Ashkanasy, 2000). En este sentido, la comprensión y gestión de las emociones es uno de los elementos nucleares de la adaptabilidad y marcará las diferencias entre las organizaciones excelentes y las que no lo son.

Por lo tanto, conocer el tipo de cultura compartida por las personas de la organización, nos ofrece información relevante para entender el tipo normas de expresión y regulación emocional que existen en la misma, las cuales determinan los tipos de relación que las personas construyen con los superiores, los demás compañeros y los equipos de trabajo. Estos comportamientos afectan a la forma en la que los individuos toman conciencia, comparten y regulan las emociones. Con todo, el objetivo de este trabajo es analizar si los distintos tipos de cultura existentes en las organizaciones influyen sobre los niveles de Inteligencia Emocional autopercibida y sobre el clima afectivo de la organización.

Cultura Organizacional

Según Schein (1982) la cultura organizacional es “el patrón de asunciones básicas que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado durante su aprendizaje para manejar sus problemas de adaptación externa e integración interna”. Desde este enfoque, se interpreta la cultura organizacional a partir de las prácticas observadas.

Con el objetivo de analizar la cultura organizacional nos hemos basado en el modelo conocido como Modelo de Valores en Competencia (Cameron y Quinn, 1999). El modelo incluye dos dimensiones bipolares. La primera dimensión representa la orientación que tiene la organización: hacia el interior o hacia el exterior. En el primer caso, la organización se centra en sí misma, en sus procesos internos y/o en su personal. En el caso de una orientación hacia el exterior, la organización se preocupa, fundamentalmente, de sus relaciones con el exterior. La segunda dimensión representa a la orientación hacia la flexibilidad o la orientación al control y se refiere a la forma en que se ejerce la autoridad dentro de la organización. Combinando estas dos dimensiones, obtenemos 4 tipos de orientaciones culturales: Las orientaciones de Clan, Jerarquía, Mercado, e Innovación (ver figura 1).

Los cuatro tipos de cultura organizacional coinciden con las principales formas organizacionales que se han desarrollado en la ciencia de las organizaciones. También coinciden con las teorías clave de la gestión del éxito organizacional, los abordajes de calidad organizacional, los roles de liderazgo y las habilidades de gestión. Veamos en la tabla 1 cuáles son las características básicas de cada tipo de cultura.

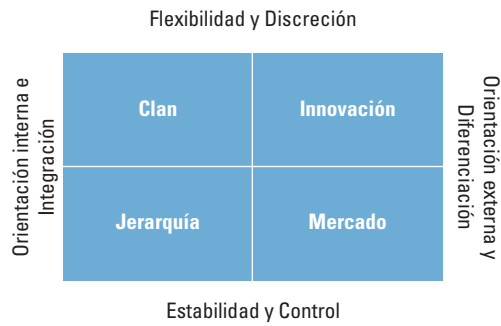


Figura 1. Modelo de Valores en Competencia

El tipo de cultura predominante en cada una de las organizaciones, ejercerá una influencia en el modo en el que las personas interactúan y podrá condicionar la expresión o el desarrollo de habilidades emocionales. Los nuevos modelos organizacionales promueven el movimiento desde culturas jerarquizadas hacia culturas que combinan aspectos de la cultura de clan y de innovación, es decir la expresividad emocional compartida y la capacidad individual de tomar decisiones sustentadas en un individualismo cooperativo y éticamente fundamentado.

Método

Participantes

5 organizaciones, 3 del sector industrial y 2 de servicios han participado en esta investigación. Un total de 61 personas participaron en la investigación. De ellas, 21 fueron entrevistadas individualmente y 44 participaron 6 grupos focales. El 70% eran hombres y la media de edad era de 42,5 años (DT: 11,4).

Instrumentos

La escala utilizada para la evaluación de la cultura organizativa ha sido el Cuestionario de Valores en Competencia (Cameron y Quinn, 1999), a través del cual obtenemos información relativa a la cultura organizacional predominante entre los cuatro tipos especificados. El cuestionario presenta un formato de respuesta ipsativo, es decir, restringido. En este cuestionario es necesario distribuir un total de 10 puntos en cada una de las seis secciones con las que cuenta, en función del grado de representatividad en la organización de cada uno de los enunciados. Este cuestionario ha sido rellenado únicamente por

Tabla 1. Características de los tipos de cultura organizacional

	Liderazgo	Estilo de dirección	Bases de la organización	Estrategias	Criterios de éxito
Jerarquía	Capacidad de coordinación y organización.	Previsión y estabilidad de las relaciones.	Políticas y reglas formales	Buscan estabilidad. La eficiencia y el control	Eficiencia. La distribución segura de los productos, la programación uniforme.
Innovación	Emprendizaje, innovación.	Asumir riesgos y valor de la individualidad.	Compromiso con la innovación y el desarrollo. Estar al filo.	Adquisición de nuevos recursos y la búsqueda de nuevos desafíos.	Tener siempre el más original y último de los productos, tecnologías y estrategias.
Mercado	Acciones agresivas y orientadas a resultados.	Competitividad dura, alta demanda y el logro.	Realización y logro de los objetivos. Agresividad.	Acciones competitivas y el logro.	Ganar en el mercado y dejar atrás a la competencia.
Clan	Mentor, facilitador	Consenso y participación.	Lealtad y confianza mutua.	Confianza y participación.	Preocupación por las personas. Satisfacción.

los gerentes o personas pertenecientes al comité de dirección de las organizaciones participantes.

Para analizar la Inteligencia Emocional auto-percibida se utilizó el Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Versión española adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) que evalúa las dimensiones de “atención emocional”, representado por la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, “claridad emocional”, caracterizado por una adecuada comprensión de los estados emocionales, y “reparación emocional”, que evalúa la capacidad para regular los estados emocionales negativos sustituyéndolos por estados emocionales positivos. Para el presente estudio, se utilizó una versión española adaptada por Fernández-Berrocal (2004) cuya versión final fue una versión reducida que contó con 12 ítems. Los índices observados de fiabilidad son adecuados en las tres dimensiones (Atención = 0,81; Claridad = 0,85 y Reparación =0,79).

Resultados

Respecto a la cultura organizacional las organizaciones participantes han mostrado el siguiente perfil cultural:

Como puede ser observado en la tabla 2, entre las 5 empresas participantes existen tres tipos de organizaciones.

Organizaciones con una cultura predominantemente de Clan y con un componente secundario de cultura Jerárquica (CJ). Serían organizaciones donde la cohesión, la expresión emocional y las competencias emocionales de los trabajadores ayudan a reducir la presión de la eficiencia y su utilidad se asocia al afianzamiento de los procesos de Calidad. En este cluster estarían las organizaciones S1, S2 e I1.

En un segundo cluster podría situarse a la empresa I2, en la cual predomina claramente una cultura de Mercado con una cultura secundaria de carácter Jerárquico (MJ). Esta combinación indica

Tabla 2. Estilos de culturas predominantes en las empresas participantes (en gris oscuro: Cultura primaria. En gris claro: cultura secundaria)

		EMPRESAS				
		S1	S2	I1	I2	I3
CULTURAS	CLAN	45,00	45,00	50,00	33,33	9,17
	INNOVADORA	15,83	20,00	16,67	25	14,17
	MERCADO	15,00	16,67	6,67	33,33	54,17
	JERARQUÍA	24,17	18,33	26,67	8,33	20,83

Tabla 3. Puntuaciones en las tres dimensiones de Inteligencia Emocional en cada una de las empresas.

Empresa	Dimensiones IE		
	Atención	Claridad	Reparación
S1	13,5	14,2	13,4
S2	12,9	13,9	13,1
I1	14	14	13,2
I2	12,6	13,5	14,2
I3	12,4	12,5	11,5

que este tipo de organizaciones se orientan hacia un mercado hostil, donde los clientes son exigentes y están interesados en la calidad. El espacio de trabajo está bastante estructurado y los procedimientos rigen lo que las personas hacen. En este tipo de organizaciones es difícil que se encuentren espacios para la expresión emocional ni para el desarrollo de competencias socio-emocionales.

Finalmente, la empresa (I3) combina dos tipos de cultura primaria como son la cultura de Mercado y la de Clan, con una cultura secundaria; la Innovadora (MC-I). El valor añadido respecto al tipo de “cultura MJ”, es que la cultura secundaria aporta características de funcionamiento relacionadas con la estimulación del conocimiento, el riesgo y la creatividad para poder estar siempre en “lo último” y donde los equipos de mejora y la gestión de la incertidumbre juegan un papel importante. Es posible que en este tipo de organizaciones las competencias emocionales se relacionen más directamente con la creación de nuevos conocimientos y a la innovación.

En relación a la Inteligencia Emocional en la tabla 3 se pueden observar los resultados respecto a la atención, claridad y reparación emocional.

Como puede observarse en la tabla 3 las organizaciones con patrones culturales similares (Patrón CJ: S1, S2 e I1) muestran las puntuaciones más elevadas en esta dimensión. Aunque se encuentran en los valores límite, indican capacidad para identificar las emociones en los demás y en uno mismo.

Respecto a la claridad emocional, las organizaciones con patrones culturales similares muestran las puntuaciones más elevadas en esta dimensión. Las tres empresas se sitúan en valores de adecuada claridad emocional.

En el caso de I2, la puntuación mostrada, aunque algo más ajustada, también se sitúa en los niveles de una adecuada claridad.

Nuevamente es la empresa I3 la que muestra los niveles más bajos en esta competencia, situándose por debajo de los niveles aceptables de claridad emocional.

La regulación emocional es fundamental para manejar las emociones positivas y negativas y posteriormente tomar decisiones que mejor se adapten a la realidad. Tanto S1, S2 como I1 se encuentran en niveles aceptables de reparación emocional.

La empresa I2 es la que mejor situada está respecto a esta dimensión. Cabe recordar que I2 combina equilibradamente las culturas de Clan y Mercado y tenía una cultura secundaria de Innovación. En esta última, la autonomía personal y la capacidad de tomar decisiones en diferentes circunstancias se valoran positivamente.

De forma coherente a los resultados mostrados hasta el momento, nuevamente es la empresa I3 la que indica los niveles más bajos en esta competencia, situándose por debajo de los niveles aceptables de reparación emocional.

Conclusiones

El estudio ha permitido identificar diferentes tipologías organizacionales, es decir, los valores culturales predominantes han podido ser agrupados en clusters y dichos clusters se han mostrado asociados al nivel de desarrollo de las competencias socio-emocionales, en concreto, al nivel autopercibido de Inteligencia Emocional. El tipo de cultura predominante en cada una de las organizaciones condiciona el modo en que las personas interactúan, el nivel de expresión emocional y las posibilidades de desarrollo de competencias emocionales, así:

El estilo de cultura Clan predomina entre las empresas. En esta cultura la expresión de las emociones es vista de forma positiva. Se observa una clara correspondencia entre la cultura de Clan y la competencia de claridad emocional, es decir, la comprensión de las emociones.

En la empresa que prevalece la cultura de Mercado, las personas manifiestan que no pueden expresar las emociones ya que, tal expresión, es vista como una pérdida de tiempo y se asocia a una disminución de la productividad. Este tipo de culturas afectan negativamente a la regulación emocional.

Cuando en la organización se produce una combinación equilibrada entre los distintos valores culturales, por ejemplo, combinando una orientación hacia el exterior (Innovación/Mercado) con un interés por las relaciones interpersonales y por el bienestar de las personas (Clan), los resultados en clima emocional y competencias emocionales (fundamentalmente en regulación y manejo emocional) son los más positivos.

El clima emocional se muestra como un buen indicador de la realidad organizacional respecto a las relaciones entre el personal de planta y entre éste y el personal directivo. En las organizaciones que prima un clima emocional positivo las personas sienten tranquilidad para hablar, se percibe un clima donde la alegría y la confianza sobresalen por encima de otras emociones negativas como miedo u hostilidad. Sin embargo, cuando el clima emocional es negativo, las emociones que priman son las de tristeza, pasividad, el bajo estado de ánimo o el miedo y la ansiedad.

De las 5 organizaciones analizadas, 3 muestran valores aceptables (aunque de forma muy justa) de atención a las emociones, las otras 2 requieren intervenciones para desarrollar esta habilidad. En las organizaciones donde la atención emocional muestra puntuaciones bajas se menciona la necesidad de crear espacios donde se favorezca el desarrollo de competencias emocionales.

Con objeto de afianzar y reforzar las competencias emocionales presentes en las organizaciones, se observa una necesidad de intervenir de forma diferencial según sea la predominancia cultural de la organización y su clima emocional, así, aquellas organizaciones con patrones primarios de Clan se beneficiarían de programas de refuerzo de competencias emocionales centradas en la regulación emocional. Aquellas organizaciones que muestren un equilibrio entre las culturas de Clan/Mercado e Innovación se beneficiarían de programas para el refuerzo de competencias de atención y claridad emocional. Finalmente, las organizaciones con un patrón primario de cultura de Mercado necesitan,

en primer lugar crear los contextos adecuados para que esta formación sea viable y pueda transferirse al trabajo. Y en segundo lugar, trabajar de forma práctica y aplicada los aspectos de atención, claridad y reparación emocional.

Notas

Estudio financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco).

This study has been financed by the Department of Innovation and Knowledge Society of the Provincial Council of Gipuzkoa (Basque Country).

Referencias

- Barsade S. G. y Gibson, D. (2007). Why does affect matter in organizations?. *Academy of Management Perspectives*, February, 36-59.
- Brief, A. P. y Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Cameron, K. M y Quinn, R. E (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework..* USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc
- Fernández-Berrocal, P., (2004). Trait Meta-Mood Scale-12. Málaga: Facultad de Psicología (UMA)
- 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
- Fisher, C. D. y Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: an introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 123-129.
- Kelly, J. y Barsade, S. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (1), 99-130.
- Rousseau, D. y Schalk, R. (2000). *Psychological Contract in Employment: Cross-national Perspectives*, Newbury Park: Sage.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional

intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington:
American Psychological Association.

Schein, E. (1982). *Psicología de la Organización*.
México: Prentice Hall.

Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria

Aitor Aritzeta

Leire Gartzia

Universidad del País Vasco/

Euskal herriko Unibertsitatea

Resumen

Basándonos en resultados previos sobre la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el bienestar en trabajadoras sociales, el objetivo principal de este trabajo consistió en analizar la relación entre la Inteligencia Emocional autopercibida y el burnout en profesionales de la intervención social y comunitaria. Por otro lado, también se buscaba detectar necesidades emocionales individuales, grupales y organizacionales generadas por el desempeño de trabajos (remunerados o no) que requieren una relación constante y directa con personas, y cuyas tareas principales son la atención, ayuda y/o cuidado.

El estudio se ha realizado en 2 municipios de Guipúzcoa (País Vasco), uno de 5.630 habitantes y el otro de 13.993 habitantes. La muestra estuvo compuesta por 136 individuos, que trabajan con personas dependientes; con dificultades de inserción sociolaboral; y con jóvenes.

Los resultados de esta investigación permitirán diseñar intervenciones dirigidas a desarrollar, por un lado, habilidades emocionales que permitan moderar y prevenir los efectos negativos individuales, grupales y organizacionales producidos por situaciones altamente estresantes; y por otro lado, aumentar la calidad de las tareas, programas y servicios ofrecidos en el ámbito del trabajo social.

Abstract

Based in previous research which show that high levels of Emotional Intelligence (EI) are related to well-being dimensions in social workers, the basic goal of this work was to analyze the relation between EI and burn-out levels in professionals of the social and communitarian field. We also were interested in exploring individual, group and organizational emotional needs generated by work tasks (paid or not) and defined by relation with persons that require constant attention, help and/or care.

The study has been develop in 2 towns of Guipuzkoa (Basque Country) one with 5.630 inhabitants and the other with 13.993. The sample was composed by 136 individuals, working with dependent persons and persons with difficulties for insertion in the labour market as well as with youth people. The results of this investigation will allow designing interventions, first to develop emotional skills helping to moderate and prevent negative effects on individuals, groups and organizations caused by high stressful situations; and second, to increase quality of works, programs and services offered in the relam of social work.

Introducción

Las profesiones u ocupaciones que prestan sus servicios a personas en situaciones de riesgo o exclusión social constituyen un colectivo que sufre, de forma directa, los riesgos psico-sociales asociados al tipo de trabajo que desempeñan y al tipo de personas con las que trabajan.

Las emociones juegan un papel primordial en la adaptación de las personas a los riesgos psicosociales del trabajo en contextos socio-comunitarios. Así mismo, la capacidad para razonar sobre las emociones, percibir las y comprenderlas permite desarrollar procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos de los riesgos psicosociales en el trabajo (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). La gestión adecuada de las emociones que surgen de la interacción social entre quien ofrece los servicios y quien los recibe, es un factor clave para explicar por qué unas personas son más resistentes a los riesgos psicosociales que otras.

Dada esta realidad, parece especialmente necesario analizar las necesidades existentes de las personas profesionalizadas o no que forman parte de colectivos que desempeñan una labor socio-comunitaria porque, la eficacia de su intervención y, por tanto, el bienestar social de la comunidad, dependen en gran medida de sus conocimientos y habilidades. Con este objetivo se desarrolla este trabajo.

Burnout: El síndrome de quemarse en el trabajo

Cada vez es mayor el número de trabajadores, en general, que padecen estrés y concretamente, el síndrome de burnout. Algunos estudios indican que el estrés afecta al 28% de las personas trabajadoras de la Unión Europea, de las cuales un 23% presenta burnout (Paoli y Merllié, 2001).

El síndrome de burnout puede ser definido como una respuesta a fuentes de estrés laboral crónicos (estresores) que se caracteriza porque la persona desarrolla una idea de fracaso profesional (en especial en relación a las personas hacia las que trabaja), la vivencia de encontrarse emocionalmente agotada, y actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja. Estos síntomas han sido denominados respectivamente por Maslach y Jackson (1986) como baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización.

Gil-Monte y Peiró (1999) han señalado que esta respuesta aparece cuando fallan las estrategias funcionales de afrontamiento que suelen emplear los profesionales. Así, el burnout es un paso intermedio en la relación estrés-consecuencias del estrés de forma que, si permanece a lo largo del tiempo, el estrés laboral u ocupacional tendrá consecuencias nocivas para la salud y para el ambiente laboral u ocupacional en el que desarrolla su trabajo u ocupación.

Los modelos teóricos elaborados desde una perspectiva psicosocial explican el síndrome de burnout analizando variables antecedentes y consecuentes del síndrome, y discuten a través de qué procesos las personas llegan a sentirse quemadas a tres niveles:

Nivel individual: factores personales e individuales que influyen en la vulnerabilidad al estrés laboral u ocupacional (p.e. autoestima, estilo atribucional, compromiso, sentimientos de culpa, dependencia emocional, etc.).

a) Nivel grupal e interpersonal: las relaciones con las personas usuarias de los programas o servicios y con los compañeros, van a aumentar los sentimientos de quemarse por el trabajo. Asimismo, la falta de apoyo en el trabajo por parte de compañeros y supervisores, o por parte de la dirección o de la administración de la organización son fenómenos característicos de estas profesiones que aumentan también dichos sentimientos.

b) Nivel organizacional: factores que se sitúan en el contexto organizacional y social (p.e. sobrecarga de trabajo, escasez de recursos, presiones temporales, falta de autonomía, falta de claridad en cuanto a las tareas a desempeñar, excesiva burocracia, etc.).

Método

Instrumentos

Para la medida del Burnout se ha utilizado la Escala "Maslach Burnout Inventory" (Maslach y Jackson, 1986). Esta escala está compuesta por 22 ítems y muestra un alpha de Cronbach de .83. Las siguientes dimensiones configuran el MBI:

- *El Cansancio o Agotamiento emocional*, definido como el desgaste, disminución y pérdida de energía y de recursos, agotamiento y fatiga, con un alpha de .78.
- *La Despersonalización o Deshumanización*, hace referencia a una actitud negativa, de insensibilidad y de cinismo hacia las personas, especialmente hacia las beneficiarias del propio trabajo, acompañado de irritabilidad y baja motivación, con un alpha de .81.
- *Falta de Realización personal*, se refiere a las respuestas negativas, hacia uno mismo y hacia el trabajo, con vivencias de baja autoestima personal y de insuficiencia profesional, con un alpha de .74.

Para analizar la Inteligencia Emocional autopercebida se utilizó el Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995. Versión española adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) que evalúa las dimensiones de "atención emocional", representado por la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, "claridad emocional", caracterizado por una adecuada comprensión de los estados emocionales, y "reparación emocional", que evalúa la capacidad para regular los estados emocionales negativos sustituyéndolos por estados emocionales positivos. Para el presente estudio se utilizó una versión española adaptada por Fernández-Berrocal (2004) cuya versión final fue una versión reducida que contó con 12 ítems, y se evalúa en una escala likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Los índices de fiabilidad son adecuados en las tres dimensiones (Atención = 0.86; Claridad = 0.85 y Reparación = 0.90).

Participantes

En total, han sido 11 los colectivos participantes en la evaluación. Estos colectivos, a su vez, han sido organizados en tres grupos atendiendo al objeto de su

Tabla 1. Distribución de los colectivos socio-comunitarios

Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con personas en riesgo o situación de exclusión social	Mujeres 19 (48,7%)	Hombres 20 (51,3%)	TOTAL 39
1. Técnicos de Servicios Sociales y Educadores de calle	8 (88,9%)	1 (11,1%)	9
2. Profesionales de Inserción Social y Socio-laboral	6 (54,6%)	5 (45,4%)	11
3. Técnicos de Orientación e Intermediación laboral	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7
4. Profesorado de Formación ocupacional	1 (20%)	4 (80%)	5
5. Profesorado de Centros de Iniciación Profesional	-	7 (100%)	7
Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con niñas y niños y jóvenes en general	Mujeres 35 (60,3%)	Hombres 23 (39,7%)	TOTAL 58
1. Técnicos de Infancia y Juventud	7 (77,8%)	2 (22,2%)	9
2. Entrenadores de deporte y monitoreo de tiempo libre	14 (45,2%)	17 (54,8%)	31
3. Profesorado de 0 a 3 años	7 (100%)	-	7
4. Asociación de Madres y Padres	7 (63,6%)	4 (36,3%)	11
Colectivos socio-comunitarios profesionalizados o no cuyo trabajo se desempeña en relación a personas dependientes por edad o enfermedad	Mujeres 37 (97,3%)	Hombres 1 (2,7%)	TOTAL 38
1. Cuidadoras profesionalizadas	32 (100%)	-	32
2. Cuidadoras no profesionalizadas	6 (85,7%)	1 (14,3%)	7
TOTAL	92 (67,7%)	44 (32,3%)	136

trabajo u ocupación, y al colectivo de personas a quienes dirigen su intervención. Ver tabla 1.

Resultados

Los resultados mostrados en este apartado se centran en describir los niveles de Burnout e Inteligencia Emocional autopercibida que presentan los diversos colectivos participantes y en analizar los posibles factores desencadenantes o favorecedores de dicho trastorno en cada uno de ellos.

Los resultados del gráfico 1 señalan las puntuaciones de los diversos colectivos en los 3 elementos que componen el Síndrome de Burnout. A

continuación se describen los resultados encontrados en cada uno de estos colectivos.

Los profesionales que trabajan con personas en riesgo o situación de exclusión social muestran niveles medios de Agotamiento emocional, aunque dentro de este colectivo, destacan por sus altos niveles de agotamiento emocional los trabajadores sociales y de educación de calle, así como el profesorado de los Centros de Formación profesional. También indican niveles bajos de Despersonalización y alta Realización personal, especialmente, el colectivo de profesionales de Inserción social y socio-laboral.

Los profesionales que trabajan con grupos infantiles y juveniles muestran niveles medios de Agotamiento emocional, niveles bajos de Despersonalización y una alta realización personal. Esta información queda reforzada en la medida en que las personas pertenecientes a este colectivo también señalan sentirse moderadamente satisfechas o motivadas en el desempeño de su trabajo.

Finalmente, las profesionales del cuidado indican tener niveles medios de Agotamiento emocional y baja despersonalización. El agotamiento emocional que padecen estos colectivos, es causado

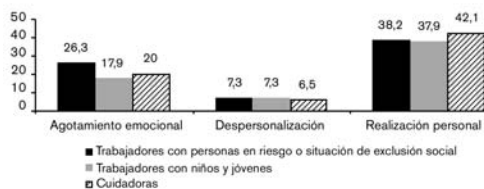


Figura 1: Síndrome de Burnout en los colectivos del ámbito socio-comunitario.

por motivos que varían en la medida en que el trabajo se realiza en casas privadas (p.e: servicio de ayuda a domicilio) o en centros de día o residencias. En el caso de las *profesionales que trabajan en casas privadas*, el agotamiento está asociado al tipo de interacción que establecen con las personas que cuidan, a los recursos emocionales personales con los que cuentan, y a factores organizacionales o sociales (p.e., situaciones de abuso o tocamientos de carácter sexual, así como ser tratadas como meras “sirvientas” por parte de las personas cuidadas; dificultad de definir los límites de su implicación personal en el cuidado de personas; el contacto habitual con la enfermedad, el sufrimiento y la muerte; el escaso valor que la sociedad, en general, y sus empresas, en particular, parecen darle al trabajo de cuidado de personas dependientes).

Este colectivo muestra una **alta realización personal**. Las profesionales de este colectivo indica que se sienten personas realizadas y satisfechas laboralmente en la medida en que se sienten necesarias y útiles para mejorar el bienestar de otras personas, de quienes generalmente reciben “cariño y afecto”, con la excepción de los casos señalados en el punto anterior.

Respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional percibida se evalúan tres aspectos que representan la percepción subjetiva de la capacidad de percibir y expresar las emociones y la reflexión sub-

jetiva sobre la capacidad de entender y regular las emociones diferenciadas por sexos.

Tanto en hombres como en mujeres se observa una necesidad de reducir el exceso de atención emocional, excepto el colectivo de mujeres cuidadoras de personas dependientes, y los hombres pertenecientes al colectivo que trabaja con personas en riesgo o situación de exclusión social. Ambos sexos se auto-perciben con “excelentes” capacidades para entender las emociones propias y las de los demás, y con “buenas” y “excelentes” capacidades para regular las emociones correctamente, especialmente el colectivo de mujeres cuidadoras de personas dependientes.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación pretenden ser un análisis de las fortalezas (recursos emocionales y de contexto) y debilidades que presentan cada uno de los colectivos participantes en la evaluación. Se consideran los aspectos a mejorar teniendo en cuenta tanto los resultados sobre el burnout como sobre la información adicional extraída de los grupos focales realizados con cada uno de estos colectivos.

Los aspectos a mejorar en profesionales que trabajan con personas en riesgo o situación de exclusión social serían:

- La gestión de la frustración e impotencia que les generan determinadas situaciones.
- La seguridad en uno mismo en la toma de decisiones que afectan al desempeño de su trabajo.
- El manejo de las emociones de forma adaptativa al entorno laboral, bien sea en la relación con compañeras y compañeros de trabajo, como en situaciones tensas y conflictivas en el marco de la relación con las personas en riesgo o situación de exclusión social, usuarias de sus programas o recursos.
- Las capacidades para identificar las emociones y para comprender las emociones propias y las de las demás personas, de forma que se controla la forma en la que los diferentes estados emocionales guíen las decisiones de carácter laboral, y sean empleadas como herramientas fundamentales de intervención.
- La capacidad para discernir lo personal de lo profesional y establecer límites al respecto.

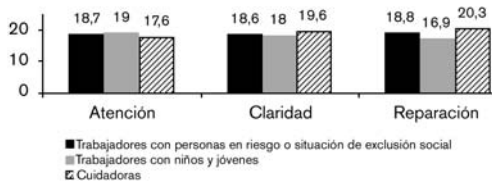


Figura 2: Inteligencia emocional autopercebida en las mujeres.

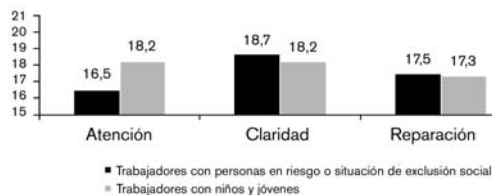


Figura 3: Inteligencia emocional autopercebida en los hombres.

- La presión derivada de la exigencia de mantener un constante y estricto equilibrio y control emocional.
- El desarrollo de un número mayor de estrategias emocionales personales que les permitan prevenir o atenuar los efectos de situaciones que vivencian con estrés o tensión.

Los aspectos a mejorar en los colectivos que trabajan con grupos infantiles y juveniles serían:

- El manejo y control emocional de situaciones tensas y conflictivas en el ámbito laboral tanto en relación con las personas objeto de su intervención como entre los compañeros de trabajo.
- Las capacidades para identificar las emociones y no confundirlas, de forma que sean capaces de poner a las mismas una etiqueta verbal, y de las capacidades para comprender las emociones propias, así como las emociones de los jóvenes.
- La capacidad para regular las emociones sin reprimirlas, de forma que éstas no acaben somatizándose.
- La gestión de los sentimientos de impotencia y tristeza en situaciones de abuso, maltrato y conflicto entre los jóvenes.
- El desarrollo de un número mayor de estrategias emocionales personales que les permitan prevenir o atenuar los efectos de situaciones que vivencian con tensión o estrés.

Los elementos a mejorar en las profesionales del cuidado y en las cuidadoras no profesionalizadas serían:

A nivel individual:

- Discernir lo personal de lo profesional y establecer límites al respecto.
 - El manejo emocional de situaciones vinculadas a la interacción con las personas cuidadas (situaciones de abuso, maltrato, de enfermedad, muerte, etc.), y con compañeras y compañeros de trabajo.
 - La gestión de la frustración e impotencia.
 - Las capacidades para entender mejor sus estados emocionales, así como los de las personas a las que cuidan.
- Finalmente, respecto a las cuidadoras no pro-

fesionalizadas, estos serían los aspectos a mejorar:

A nivel individual:

- El manejo de situaciones en las que son objeto de chantajes emocionales o intentos de control por parte de las personas a las que cuidan.
- La comprensión de las emociones propias y de las personas a las que cuidan, de forma que puedan comprender mejor desde qué estados emocionales están estas últimas actuando.
- Cuestiones como la culpa, la aceptación de situaciones irreversibles y complicadas como el de una enfermedad degenerativa, la dependencia emocional, o el derecho a disponer de espacios propios en los que desconectar y descargar las responsabilidades derivadas del cuidado.

A nivel grupal u organizacional la mayoría de los colectivos requerirían:

- Implicar y sensibilizar a la dirección de las administraciones locales en la importancia de las emociones, para que se pueda introducir esta nueva perspectiva en el desarrollo del trabajo.
- Disminución del estrés de rol, mediante la clarificación de las tareas a desempeñar y la ausencia de expectativas contradictorias.
- Mejorar el clima laboral en las organizaciones, de manera que se refuerce el apoyo, la cohesión y la autonomía.

Notas

*Estudio financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco).

* This study has been financed by the Department of Innovation and Knowledge Society of the Provincial Council of Gipuzkoa (Basque Country).

Referencias

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P; y Durán, A. (2003). La Inteligencia Emocional y bur-

- nout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*. Vol. 1: 251-254
- Fernández-Berrocal, P., (2004). *Trait Meta-Mood Scale-12*. Málaga: Facultad de Psicología (UMA).
- 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
- Gil-Monte, P. y Peiró J.Mª (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*. 15, 261-268.
- Malach, C. y Jackson, S.E. (1986). Burnout research in the social services: a critique special issues: burnoutamong social workers. *Journal of Social Service Research*. 10, 95-105.
- Paoli, P. y Merllié, D. (2001). *Third European Survey on working conditions 2000*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Equipos de trabajo, competencia emocional y sistema de género. Una aproximación teórica

Leire Gartzia

Aitor Arizeta

Universidad del País Vasco/

Euskal herriko Unibertsitatea

Resumen

En el ámbito de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, desde mediados de la década de los ochenta y especialmente en los noventa, se ha producido una evolución de los modelos teóricos centrados en las competencias técnicas/racionales hacia una mayor relevancia de los modelos que integran las emociones en el trabajo. Paralelamente, el estudio del género y de los procesos derivados de los nuevos modelos sociales y económicos en relación a la igualdad entre hombres y mujeres ha generado cambios en la estructuración y definición de las funciones sociales y organizacionales. Aunque estas dos realidades nos ofrecen un escenario de reestructuración en el que la identidad y los roles de equipo y liderazgo requeridos a nivel organizacional son susceptibles de redefinición, hasta la fecha no se han encontrado estudios que se ocupen de analizar su interrelación.

El presente trabajo plantea un modelo teórico que incorpora el estudio del género y las emociones a nivel grupal. Específicamente, propone analizar la relación entre las competencias emocionales y la identidad de género y su influencia en el rendimiento de equipo. Se discute la necesidad de incorporar el análisis del sistema de género y su relación con las competencias socioemocionales.

Abstract

In the last decades in the field of Work and Organizational Psychology it has been a clear evolution from theoretical approaches studying technical/rational competences to those approaches which take into consideration emotions in the work field. Similarly, the study of gender and the social and economical references related to the gender system have produced changes in the definition of social and organizational roles and functions.

In this work we propose a theoretical model which incorporates the both gender and emotions

variables at a group level. Specifically, the model proposes to analyse the relationship between socioemotional competences and the gender identity as its influence on team performance. The need to incorporate the analysis of the gender system and its relation to socioemotional variables when promoting team work and performance is discussed.

Introducción

Los cambios acontecidos en la economía y en la sociedad actual exigen a las organizaciones innovar de forma permanente en la gestión de los recursos y en el desarrollo de las personas. Desde que Daniel Goleman publicara en 1995 su libro sobre Inteligencia Emocional, las intervenciones para la mejora de las competencias socio-emocionales que incrementen los resultados organizacionales se han sucedido a lo largo de todo el mundo. Algunas de esas intervenciones e investigaciones han estado encaminadas a facilitar la creación de equipos de trabajo eficientes, entendiendo como tales aquellos con capacidad de innovar, comunicarse directa y libremente, gestionar los conflictos constructivamente y participar de forma activa.

Durante las últimas décadas el estudio de los equipos de trabajo como pieza clave del rendimiento organizacional ha sido objeto de especial interés entre distintos investigadores y profesionales (Campion, Papper y Medsker, 1996; West, 1996). Las nuevas exigencias sociales y económicas requieren nuevas formas de adaptación en las que el trabajo en equipo constituye una herramienta clave. En el plano aplicado, son muchas las empresas que ya han optado por esta forma de trabajo y son muchas otras las que se prevé incorporarán las estructuras de trabajo en equipo como forma básica de funcionamiento organizativo (Moreno y González, 1996).

Paralelamente, el trabajo en equipo permite adquirir competencias como comunicación, delegación de trabajo, resolución de problemas y liderazgo (Kaplan y Welter, 2001). En los equipos de trabajo, donde las interacciones entre las personas son constantes y significativas, los miembros ganan conocimiento respecto a las emociones de los demás y aprenden a mejorar la regulación propia y ajena en situaciones de estrés (Jordan y Ashkanasy, 2006). Principalmente, los grupos se basan en las interacciones personales para alcanzar metas pero, estas situaciones e interacciones del contexto empresarial están repletas de contenido emocional

(Barsade y Gibson, 1998) y afectan al desempeño de las personas que la componen, constituyendo un obstáculo o un potencial beneficio no sólo para el bienestar individual sino también para el rendimiento organizacional. Las emociones no son simplemente estados internos mentales sino procesos multi-componentes (componentes cognitivos, motivacionales y comportamentales) que se desarrollan en la interacción entre los individuos (Fridja, 1986). Estas emociones se derivan de las relaciones sociales y son reforzadas, inhibidas o transformadas por el contexto social. De hecho, todas las emociones pueden describirse en relación a dimensiones sociales y tienen una importante función en la creación y destrucción de las mismas (creación y mantenimiento de vínculos sociales, apoyo social o delimitación de la posición). Ya que la existencia de un grupo implica necesariamente la presencia de relaciones sociales entre los miembros, las emociones son por definición parte de los procesos grupales (De Dreu et al., 2001).

Algunos modelos teóricos han puesto de relieve que las dimensiones de efectividad de los equipos y las competencias socio-emocionales muestran aspectos en común con ciertos modelos de identidad estereotípicamente femeninos (Eagly y Karau, 2002; Barberá y Ramos, 2004). Basándonos en lo mencionado hasta el momento, este trabajo propone un modelo teórico que incorpora al estudio de las emociones a nivel grupal el análisis del sistema de género a través del análisis de la relación entre la identidad de género y las competencias socio-emocionales como dimensiones predictivas del rendimiento del trabajo en equipo.

Planteamiento del modelo teórico

Retomando uno de los modelos de referencia de esta investigación (Kelly y Barsade, 2001) que plantea el análisis de la ocurrencia y expresión de las emociones a nivel grupal o de interacción, planteamos analizar qué influencia ejercen los factores derivados del sistema de género sobre el desempeño de los equipos de trabajo. En términos de funcionalidad, los papeles o roles sociales que adquiere cada individuo dentro del grupo únicamente ganan valor en la relación con otros miembros dentro de un contexto social dado y persiguen una función social particular. En este sentido, los rasgos individuales derivados del sistema de género elicitán un tipo concreto de comportamiento social en las in-

teracciones sociales y representan un logro en términos de complementariedad de funciones dentro de los procesos e interacciones del contexto. Combinando este planteamiento con la propuesta de Kelly y Barsade (2001), proponemos un modelo teórico en el que se consideran los rasgos derivados del sistema de género como una variable de influencia en la medida en la que prescriben comportamientos y actitudes individuales o grupales más o menos acordes a estos valores (Ver Figura 1).

El objetivo básico del modelo es analizar la medida en la que las variables de entrada (IE, identidad de Género y el Sexo) predicen la ocurrencia de procesos de interacción y la distribución de roles en los equipos de trabajo, los cuales están asociados al rendimiento. La Composición Grupal Afectiva, que a su vez está influenciada por variables contextuales (Clima emocional y Valores) juega un papel moderador en dicha relación.

En el modelo original, se planteaba una secuencia de tres niveles. Al primero de ellos, el individual, que recogía la inclusión de emociones y afectos individuales, se suma en el modelo propuesto la inclusión de la *identidad de género* como elemento identitario determinante, y de la consideración del *sexo* como variable estímulo, además de la *inteligencia emocional*. La naturaleza de estas variables incide directamente sobre los procesos de interacción que ocurren en el equipo y están a su vez interrelacionadas. Como ya planteaban algunos autores de forma exploratoria, existe una correlación entre los indicadores de androginia y los niveles de Inteligencia Emocional (Guastello y Guastello, 2003), lo cual invita a pensar que ambas variables, de forma conjunta, pueden estar ejerciendo una influencia incluso mayor que de forma independiente sobre los procesos relacionales de equipo. Por ello, se plantea su consideración como elementos interrelacionados.

En el segundo nivel, se recogen una serie de *procesos de interacción* que ocurren a nivel grupal y que se consideran clave para el desarrollo y rendimiento del equipo de trabajo. Entre ellos, se incluye la consideración de la participación, la comunicación y la distribución de roles. La *participación* se puede entender como el reflejo de distintos modos de integración activa de los individuos en la estructura de la organización, y es clave para el rendimiento y la toma de decisiones en los grupos y equipos de trabajo. De hecho, algunos autores en-

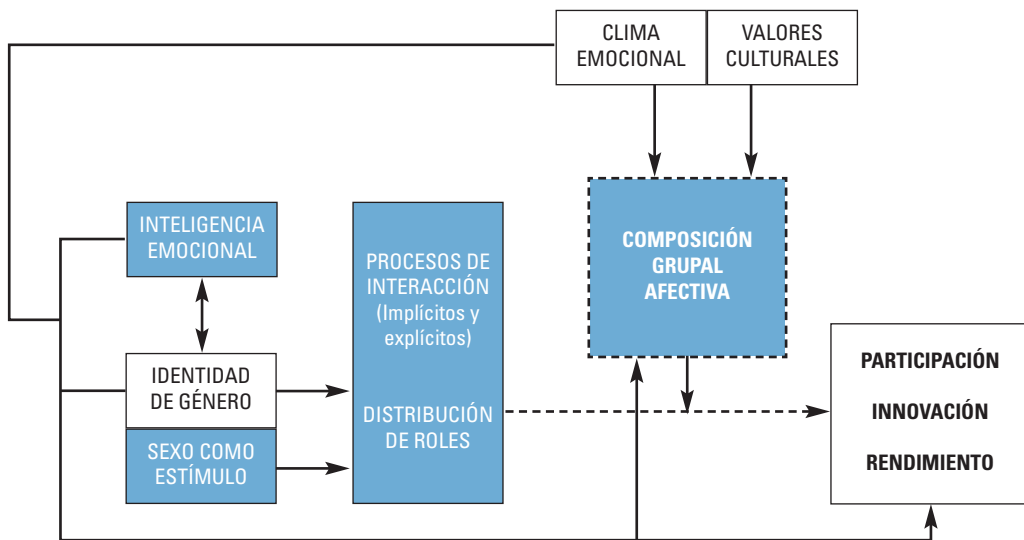


Figura 1. Modelo teórico propuesto (adaptado de Kelly y Barsade, 2001).

cuentran que, de todas las características analizadas en un estudio en relación a la efectividad de los equipos, la participación es la que mayor relación muestra con la satisfacción de los trabajadores y una de las variables que más fuertemente predice la productividad (Campion, Papper y Medsker, 1996).

Otra variable clave para la efectividad de los procesos grupales es la *comunicación*. Además de permitir coordinar la tarea de forma más efectiva, la comunicación intragrupal también proporciona apoyo emotivo y social al individuo, constituyendo un factor importante para el bienestar individual y para la efectividad del equipo. Las necesidades sociales de los trabajadores (comunicación, apoyo,...) se consideran desde el punto de vista de la comprensión mutua y el ambiente que generen permitirá a sus miembros mantenerse en contacto con las personas que los rodean y conocer si un compañero tiene un problema o una necesidad personal. Esta variable está directamente relacionada con la consideración de las personas y sus necesidades y es clave para la productividad y el rendimiento (Campion et al., 1996).

Paralelamente, cabe destacar como proceso clave en el equipo la *distribución de roles*. La efectividad de los equipos de trabajo está directamente relacionada con la existencia de diversos roles. Desde este modelo se establece una relación directa entre el equilibrio de roles y el rendimiento del equipo, de forma que un equipo compuesto por miembros

brillantes e ingeniosos, por ejemplo, tendrá un desempeño deficiente si dichos miembros no cuentan con habilidades alternativas a su ingenio creativo, como por ejemplo habilidades de cohesión o coordinación. La heterogeneidad de los roles puede reducir la cantidad de competición cuando se trata de realizar la misma tarea dado que cada miembro del equipo subraya su propia habilidad, respetando las habilidades de los otros. Esto puede tener efectos positivos en los procesos interpersonales dentro de los equipos e influye en gran medida sobre las dinámicas psicosociales.

Finalmente, atendiendo al nivel organizacional, se especifican en el modelo dos importantes variables: los *valores culturales*, representados por las políticas de actuación a nivel organizacional, las acciones llevadas a cabo en materia de formación o la dirección de la evaluación que los sujetos hacen de la organización, y el *clima emocional*, que recoge la situación global de la organización y su ambiente afectivo en general.

Las variables incluidas en todos estos niveles, ejercen una influencia paralela sobre la *Composición Grupal Afectiva* resultante. Los procesos ocurridos a nivel grupal, derivados de la interacción de sus miembros y de la distribución de roles, y directamente dependientes de la definición del nivel individual, inciden sobre la emoción grupal a la vez que las variables organizacionales, dando lugar a una composición afectiva determinada. Aunque en la literatura ya se re-

coge la influencia que los procesos ocurridos en la interacción tienen sobre la participación, la innovación y el rendimiento, en el presente modelo se incorpora al estudio la influencia de la Composición Grupal Afectiva como variable moderadora sobre la consecución de estos resultados de rendimiento.

Discusión y conclusiones

Las principales demandas organizativas requieren rasgos o formas de actuación que no son neutras en relación a las vigentes definiciones derivadas del sistema de género. El incremento de programas de formación e intervenciones en competencias y habilidades socioemocionales parece una tendencia clara de los nuevos modelos de gestión organizativos y de trabajo en equipo, aunque su desarrollo es todavía precario. En esta trayectoria dinámica del cambio organizacional, son muchas las organizaciones que comienzan a abordar de forma explícita el desarrollo de formas de actuación y de perfiles directivos y de equipo más orientados a los aspectos sociales y emocionales. Aunque hasta ahora la consideración de estas dimensiones en las organizaciones ha sido secundaria (Ashforth y Humphrey, 1995), la tendencia parece haber cambiado radicalmente (Ashkanasy, Härtel y Zerbe 2000; Ashkanasy, Zerbe y Härtel, 2002; Fineman 2000; Goleman 1998; Lord, Klimoski y Kanfer 2002; Payne y Cooper 2001).

Paralelamente, cada vez es mayor la evidencia de que la definición de los perfiles efectivos de liderazgo y de trabajo en equipo concuerda con un modelo de identidad que incluye atributos estereotípicamente femeninos. Partiendo de esta base y de que, derivado de las crecientes políticas dirigidas a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, y que las funciones de ambos se solapan a todos los niveles, parece evidente la necesidad de incluir como variables de estudio las dimensiones identitarias derivadas del sistema de género en los procesos socioemocionales que ocurren a nivel grupal. Así, parece coherente plantear que un modelo integral de desarrollo de equipos debe ser sensible a la realidad del sistema de género del contexto temporal y espacial en el que se ubica. Por ello, el modelo que proponemos para la comprensión de las variables emocionales, basado en los diversos modelos de ocurrencia de las emociones a nivel grupal, incorpora el estudio de las variables derivadas de ese sistema como herramienta

para el desarrollo de las habilidades requeridas en los contextos organizacionales actuales.

Con todo, cabe resaltar la importancia que tiene lograr nuevos modelos de liderazgo compartido y trabajo en equipo que no sean ciegos a la realidad derivada del sistema de género. Es coherente argumentar que el estereotipo “think manager-think male” es incompatible con la necesidad de facilitar entornos sociales y organizacionales en los que se sepa delegar el poder, escuchar a las personas que trabajan en cada organización y trabajar en equipo como condiciones necesarias para adaptarse a las demandas del mercado y ser excelentes, condiciones todas ellas necesarias para los nuevos retos que plantea nuestra sociedad (Rodríguez y Martín, 2001).

Referencias

- Ashforth, B. E. y Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations*, 48, 2, 97-125.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. y Zerbe, W. (2000) *Emotions in the workplace*. Westport, CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. M., Zerbe, W. y Härtel, C. E. J. (2002). *Emotions in the workplace: Research, theory and practice*. Westport CT: Quorum Books.
- Barberá, E. y Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
- Barsade y Gibson, D. (2007). Why does affect matter in organizations?. *Academy of Management Perspectives*, February, 36-59.
- Campion, M. A., Papper, E. M. y Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49, 429-452.
- De Dreu, C. K. W., West, M. A., Fischer, A. H., MacCurtain, S. (2001). Origins and consequences of emotions in organizational teams. En Payne, R.L., Cooper, C.L. (Eds), *Emotions at Work: Theory Research and Applications in Management*, John Wiley y Sons, Chichester.
- Eagly, A. H. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Fineman, S. (2000). Emotional arenas revisited. En: Fineman, S. (ed.). *Emotion in organiza-*

- tions. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage, págs. 1-24.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guastello, D. D., Guastello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior and Emotional Intelligence among collage students and their parents. *Sex Roles*, 49 (11/12), 663-673.
- Jordan, P., Ashkanasy, N. M. (2006). Emotional intelligence, emotional self-awareness, and team effectiveness. En Druskat, V., Sala, F., Mount, G. (Ed), *Linking emotional Intelligence and Performance at Work*. Gerald Mount.
- Kaplan, J. E., Welker, M. G. (2001), "Team learning is here to stay: part 1 of the 'learning team' series", *New Accountant*, 16 (3), 14-16.
- Kelly, J., Barsade, S. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (1), p. 99-130.
- Lord, R. Klimoski, R. y Kanfer, R. (2002). *Emotions in the Workplace: Understanding the Structure and Role of Emotions in Organizational Behavior* (pp. 473-490). San Francisco, C. A: Jossey- Bass.
- Moreno, J. y González, C. (1996). Trabajar en equipo. En busca de la eficiencia. *Capital Humano*, 93, 48-53.
- Payne, R. L. y Cooper, C. L. (2001). *Emotions at work: Theory, research and applications for management*. Chichester, England: Wiley.
- Rodríguez, A. y Martín, M. A. (2001). Evolución del trabajo y nuevas formas de estructuras organizativas. En E. Agullo y A. Ovejero (Eds.), *Trabajo, Individuo y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- West, G.W. (1996). Group learning in the workplace. En S. Imel (Ed.), *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities* (pp. 51-60). New Directions for Adult and Continuing Education, no. 71. San Francisco: Jossey Bass.

El papel de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la autoeficacia general y competencia percibida

José María Augusto Landa
María Fe Salguero de Ugarte
Universidad de Jaén

María del Carmen Aguilar Luzón
Universidad de Granada

E. López Zafra
Universidad de Jaén

Resumen

En el presente estudio se analiza el papel modulador que desempeña la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) sobre la auto-eficacia general, y la competencia percibida en una muestra de 122 estudiantes universitarios pertenecientes a la titulación de Trabajo Social, que completaron las siguientes escalas: Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), Escala de Auto-eficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), y Escala de Competencia Percibida de Wallston (1992). Los análisis de correlación han mostrado relaciones significativas entre las dimensiones del TMMS (Atención, Claridad y Regulación) con las escalas de auto-eficacia general y competencia percibida. Posteriores análisis de regresión jerárquica han mostrado la capacidad predictiva de algunas de las dimensiones de Inteligencia Emocional Percibida (Claridad y Regulación emocional) sobre las escalas de auto-eficacia y competencia percibida.

Abstract

In this study, the mediating role of Perceived Emotional Intelligence (CI) on the general self-efficacy and perceived competence in a sample of 122 college students from the diploma of Social Work, who completed the following scales: Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), Self-efficacy Scale General (Baessler & Schwarzer, 1996), and Scale of Perceived Competence (Wallston, 1992). The correlation analysis showed significant relationships between the dimensions of TMMS (attention, clarity and control)

with the scales of general self-efficacy and perceived competence. Subsequent hierarchical regression analysis showed the predictive capacity of some dimensions of Perceived Emotional Intelligence (clarity and emotional regulation) on the scales of self-efficacy and perceived competence.

Introducción

El concepto de autoeficacia, desde la teoría social cognitiva (Bandura, 1977) hace alusión a juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento. Es decir, haría referencia al sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos elementos que actúan como estresores de la vida cotidiana. De acuerdo con la teoría social cognitiva, las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento humano de cuatro maneras: 1) La autoeficacia influye en la elección de actividades y conductas; 2) determina el esfuerzo que invierte una persona en una actividad a la vez que también determina lo constantes que serán estos esfuerzos frente a los problemas que se le pueden presentar; 3) influye sobre los patrones de pensamiento y reacciones emocionales; 4) permite a la persona ser el productor de su futuro y no un simple predictor. Así mismo, Bandura (1992) diferencia entre autoeficacia y expectativas de resultados, en cuanto a que las expectativas de resultados hacen referencia a la percepción de las posibles consecuencias de una acción. Se ha señalado que las personas con creencias de una mayor auto-eficacia, en comparación con los de baja autoeficacia, presentan mejor salud, una mayor integración social y son optimistas acerca de sus logros y de su desarrollo personal (Schwarzer y Schmitz, 2004). En términos de pensamiento, un fuerte sentido de competencia facilita los procesos cognitivos y el desempeño de variedad de acciones tales como toma de decisiones y logro académico.

En este sentido, la competencia percibida hace referencia a la creencia personal y generalizada de que se es capaz de interactuar efectivamente con el entorno (Wallston, 1997). Esta definición implica tanto la expectativa de auto-eficacia como la de resultados, integrando de esta manera el concepto de auto-eficacia con el de internalidad. Debido a su nivel de generalidad, la competencia percibida resulta adecuada para medir índices globales de conducta (Smith, Wallston y Smith, 1995) por ello es

especialmente útil para predecir variables como el estilo de afrontamiento o síntomas autoinformados.

De forma más específica, en este trabajo planteamos una posible relación entre el concepto autoeficacia, competencia personal e inteligencia emocional (IE). Partiendo del modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional hace referencia a la habilidad para reconocer los significados de las emociones, utilizándolas para razonar y resolver problemas, adoptando así un carácter cognitivo. Desde este punto de vista, la IE hace referencia a cuatro facetas o elementos concretos ordenados jerárquicamente: 1) habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con exactitud (percepción emocional); 2) habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (integración emocional); 3) habilidad para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente (comprensión emocional) y 4) habilidad para regular las emociones propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (regulación emocional). Estas habilidades seguirían una secuencia, desde los procesos psicológicos más básicos (los primeros) hasta los más complejos o integrados (los últimos).

Sobre esta base, el objetivo del presente estudio ha sido analizar el tipo de relación que se establece entre los componentes de Inteligencia Emocional Percibida (Atención, Claridad y Regulación emocional), la autoeficacia general y competencia percibida. De forma complementaria se explora la validez predictiva de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la autoeficacia y la competencia percibida controlando el sexo y edad de los participantes.

Método

Participantes

La muestra seleccionada para este estudio se compone de 122 estudiantes pertenecientes a la titulación de Trabajo Social de la Universidad de Jaén, España de los que 23 eran hombres y 99 mujeres. La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y 28 años (Media = 20,71; D.T. = 2,09).

Instrumentos

Escala de Autoeficacia General GSE (Baessler y Schwarzer, 1996). Esta escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Consta de 10 ítems con un formato de

respuesta tipo Likert de 4 puntos donde 1 es falso y 4 es cierto. Su adaptación y validación al español fue realizada por Sanjuán, Pérez García y Bermúdez (2000) encontrando un alpha de Cronbach de 0.87 y una correlación entre dos mitades de 0.88. El alpha encontrado en nuestro estudio fue de 0.80.

Escala de Competencia Percibida ECP (Wallston, 1992). Este instrumento está compuesto por 8 ítems o afirmaciones generales sobre el grado de Competencia Personal para manejar o superar las cuestiones cotidianas que se contestan en una escala tipo Likert con 6 alternativas de respuesta (1 = Totalmente en desacuerdo a 6 = Totalmente de acuerdo). La versión española fue realizada por Fernández, Álvarez, Blasco, Doval y Sanz (1998). El alpha de Cronbach encontrado en nuestro estudio fue de 0.80.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Este instrumento evalúa lo que los autores denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen de sus habilidades emocionales. Esta compuesta por 24 ítems tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 5. La escala está constituida por 3 factores de tipo interpersonal, cada uno de los cuales se compone a su vez de 8 ítems: Atención, Claridad y Reparación Emocional. La adaptación al castellano fue realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El alpha de Cronbach de cada componente en su versión española es: Atención (0.86), Claridad (0.90) y Reparación emocional (0.86). Los alpha encontrados en nuestro estudio fueron: Atención (0.85), Claridad (0.74) y Reparación emocional (0.85)

Resultados

Con el objetivo de comprobar las relaciones entre los componentes de IEP, la autoeficacia y la competencia personal se realizaron una serie de análisis de correlaciones (ver Tabla 1).

La dimensión de IEP, Atención emocional mostró una relación negativa con la escala de autoeficacia general. La dimensión Claridad emocional mostró asociaciones positivas con la dimensión regulación y con las escalas de autoeficacia general y competencia general. Así mismo, la dimensión Regulación emocional se relacionó positivamente con las escalas de Autoeficacia general y competencia personal. Por último, observamos relaciones posi-

Tabla 1. Correlaciones entre las distintas medidas

	1	2	3	4	5
1. Atención	-				
2. Claridad	0.16	-			
3. Regulación	-0.11	0.28**	-		
4. Autoeficacia General	-0.19*	0.20**	0.28**	-	
5. Competencia Personal	-0.14	0.25**	0.24**	0.61**	-

**p < 0.01, *p < 0.05

Tabla 2. Análisis de regresión jerárquicos

	R ²	F	B	P	R ²
(Criterio: Autoeficacia General)					
Paso 1: Covariables	0,04	2,51			0,03
1. Sexo			-0,03	0,77	
2. Edad			0,29	0,02*	
Paso 2: Dimensiones TMMS	0,15	4,13			0,11
Atención			-0,18	0,03*	
Claridad			0,17	0,05*	
Regulación			0,18	0,04*	
(Criterio: Competencia Percibida)					
Paso 1: Covariables	0,05	3,02			0,03
1. Sexo			0,11	0,20	
2. Edad			-0,17	0,05*	
Paso 2: Dimensiones TMMS	0,18	5,12			0,13**
Atención			-0,13	0,13	
Claridad			0,19	0,03*	
Regulación			0,23	0,00**	

**p < 0.01, *p < 0.05

tivas entre las escalas de autoeficacia general y competencia personal.

Seguidamente para comprobar las capacidad predictiva de los componentes de IEP sobre la autoeficacia general y competencia personal se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión jerárquicos (ver Tabla 2.).

Primeramente analizamos la variable autoeficacia general con el resto de variables. La variable dependiente fue autoeficacia general. En la primera ecuación se introdujeron sexo y edad como predictores. En esta primera fase, la edad fue el único pre-

dictor adecuado de autoeficacia general ($\beta = .29$, $p < .02$). Un 3% de la varianza de autoeficacia general fue explicado por la edad. Las personas de más edad informan de mayor autoeficacia general. En la segunda ecuación se introdujeron las variables atención, claridad y reparación como predictores. En esta fase la atención emocional ($\beta = -.18$, $p < .03$), la claridad emocional ($\beta = .17$, $p < .05$) y la regulación emocional ($\beta = .04$, $p < .04$) se constituyeron como predictores de la autoeficacia general. Un 11% de la varianza de autoeficacia general fue explicada por los tres componentes de Inteligencia Emocional Perci-

bida. Así, los participantes con baja atención emocional, alta claridad y reparación de sus emociones informan de una mayor autoeficacia general.

En segundo lugar, realizamos un nuevo análisis de regresión jerárquica para analizar las relaciones de competencia personal con el resto de variables. La variable dependiente fue competencia personal. En la primera ecuación se introdujeron sexo y edad como predictores. En esta primera fase, la edad ($\beta = -.17$, $p < .05$) fue el único predictor de competencia personal. Un 3% de la varianza de competencia personal fue explicada por la edad. Los participantes más jóvenes informan de mayor competencia personal. En la segunda fase de la ecuación, se introdujeron las variables atención, claridad y regulación emocional como predictores. En esta fase, la claridad ($\beta = .19$, $p < .03$) y regulación ($\beta = .23$, $p < .00$) fueron los predictores de competencia personal. Un 13% de la varianza de competencia personal fue explicada por una alta claridad y regulación emocional. Los participantes con alta claridad y regulación emocional informan de mayor competencia personal.

Posteriormente, con objeto de examinar si existen diferencias emocionales entre aquellos participantes que presentaban altas y bajas puntuaciones en la escala de autoeficacia general, fueron divididos en dos grupos atendiendo a sus puntuaciones en la escala de autoeficacia general (± 1 DT). Así, los participantes que puntuaban una desviación estándar por encima de la media fueron asignados al grupo de alta autoeficacia y, aquellos participantes que puntuaban una desviación estándar por debajo de la media, fueron incluidos en el grupo de baja autoeficacia general. Como se aprecia en la figura 1 el grupo de alta autoeficacia general se diferenció del de baja autoeficacia general en las dimensiones Atención emocional ($F_{(1, 92)} = 5.21$, $p < .02$); en el factor Claridad emocional ($F_{(1, 92)} = 4.74$, $p < .03$) y en el factor Reparación emocional ($F_{(1, 92)} = 19.32$, $p < .00$).

En último lugar y, con objeto de examinar las diferencias emocionales entre los participantes que presentaban altas y bajas puntuaciones en la escala de Competencia percibida, al igual que con la escala de autoeficacia general, fueron divididos en dos grupos según sus puntuaciones en la escala de competencia percibida (± 1 DT). Como se aprecia en la figura 2, el grupo de alta competencia percibida se diferenció del de baja competencia percibida en

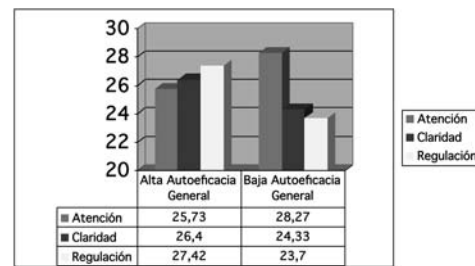


Figura 1: Perfil de los sujetos en función de las puntuaciones en Autoeficacia General

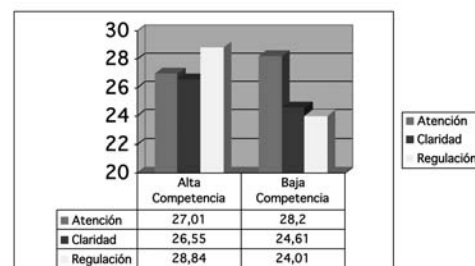


Figura 2: Perfil de los sujetos en función de las puntuaciones en Competencia Percibida

Claridad ($F_{(1, 104)} = 4.60$, $p < .03$). Así mismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Regulación ($F_{(1, 104)} = 18.03$, $p < .00$). En el factor atención emocional no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

En el presente estudio hemos examinado la relación entre Inteligencia Emocional Percibida, auto-eficacia general y competencia percibida. Los resultados encontrados han mostrado relaciones directas y positivas entre Claridad y Regulación emocional con auto-eficacia general y competencia percibida, mientras que la Atención emocional se relaciona negativamente con la auto-eficacia general. Los análisis de regresión han corroborado estos resultados, en cuanto que aquellos participantes con alta diferenciación de la experiencia emocional (Claridad), y que son capaces de mantener o incrementar la intensidad de emociones positivas y reducir o eliminar las emociones negativas (Regulación), informan de mayor auto-eficacia general y Competencia percibida. Así, las personas que exhiban altas capacidades de claridad y regulación emocional serán

personas que superen más fácilmente las adversidades lo que les permitirá afrontar problemas de manera más eficaz, ya que serán sujetos más eficaces y competentes. Nuestros resultados son congruentes con los encontrados por Salvador (2008) que estudió el impacto de la Inteligencia Emocional Percibida sobre la auto-eficacia emprendedora.

Análisis posteriores diferenciando entre personas con alta y baja auto-eficacia general y alta y baja competencia percibida, han mostrado que los participantes con alta auto-eficacia y con alta competencia percibida, se diferencian de aquellos participantes con baja auto-eficacia y baja competencia percibida en las dimensiones de claridad y regulación emocional. De manera que, quienes presentan altos niveles de auto-eficacia y de competencia, presentan también mayores niveles de claridad y regulación emocional.

Los hallazgos de este estudio proporcionan evidencias de la importancia de aspectos emocionales sobre la autoeficacia general y competencia percibida, que deberían ser tenidos en cuenta en formación y entrenamiento de los sujetos. De tal manera, que el entrenamiento en inteligencia emocional crearía sujetos más eficaces y competentes a la hora de realizar su trabajo.

Notas

DIRECCIÓN DE CONTACTO
José María Augusto Landa
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Dpto. Psicología. Área de Psicología Social
Campus Las Lagunillas s/n. Edificio D-2
Universidad de Jaén. 23071 Jaén
E-mail: jaugusto@ujaen.es

Referencias

- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought con-*

trol of action (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.

- Fernández, J., Álvarez, M., Blasco, T., Doval, E., y Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4, 31-41.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Manrique Gálvez, E., Chia Silva, N. y Valdez Peralata, J. (2005). Genero, ansiedad social, autoeficacia general y autoeficacia en situaciones sociales. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 1, 34-54.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed). *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association
- Salvador, C. M. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A., y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, Supl. 2, 509-513.
- Schwarzer, R., y Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. En M. Salanova et al. (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castellón. Universitat Jaume I.
- Smith, M. S., Willston, K. A., y Smith, C. A. (1995). The development and validation of the Perceived Health Competence Scale. *Health Education Research*, 10, 51-64.
- Wallston, K. A. (1992). Hocus-pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 183-199.

Efecto modulador del optimismo en los sesgos de memoria producidos por emociones inducidas

Vicent Blai Beneyto Molina
 Enrique García Fernández-Abascal
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

En este trabajo se examina el posible efecto mediador del optimismo en los sesgos de memoria producidos por emociones inducidas. Se pretende contrastar si una emoción positiva como es el optimismo, podría minimizar el sesgo en el recuerdo diferencial de palabras tras inducir a los participantes una emoción determinada. Para ello se indujo un determinado estado emocional a 59 sujetos tras mostrarles una lista de palabras con distinta valencia afectiva, instándoles a continuación a recordar dichas palabras. Los resultados encontrados nos indican una tendencia de los menos optimistas a recordar y reconocer mayor número de palabras negativas en la condición de emoción negativa, alcanzando significación estadística para el grupo femenino de emoción negativa con respecto al reconocimiento de palabras negativas.

Abstract

This work tries to evaluate the possible mediating effect of optimism in the memory biases produced by induced emotions. It is tried to contrast if a positive emotion as optimism, might minimize the bias in the differential recollection of words after inducing to the participants a certain emotion. For it a certain emotional condition where induced to 59 subjects after showing them a list of words with different affective valency, urging them to remind later the above mentioned words. The results found with regard to changeable optimism indicate us a trend of the least optimistic to remind and recognize bigger number of negative words in the condition of negative emotion, reaching statistical significance for the female group of negative emotion with regard to the negative words recognition.

Introducción

Las investigaciones de Bower (1981) han puesto de manifiesto que la percepción, la atención, el apren-

dizaje y el recuerdo, así como los juicios que hacemos sobre los acontecimientos cotidianos, pueden estar muy influenciados por los estados de ánimo que sentimos cuando tienen lugar esos procesos cognitivos. Una función de los estados emocionales podría ser el ayudar a establecer diferentes modos de procesar la información (Gray, 2001). Es por esto que las emociones podrían sesgar adaptativamente el control de la conducta para cubrir las demandas específicas de una determinada situación (Gray, 2004).

Las emociones cumplen una función adaptativa, preparar al organismo para la acción. Si bien esta función adaptativa está claramente diferenciada en las emociones negativas, no lo está tanto en lo que se refiere a las emociones positivas cuyas funciones tendrían más un carácter social que adaptativo ya que favorecerían la interacción social y promoverían la conducta prosocial.

Fredrickson (1998, 2001) ha abierto una línea de investigación formulando un modelo teórico para explicar el valor adaptativo de las emociones positivas. A este modelo le ha denominado la teoría "broaden and build" (ampliación y construcción) de las emociones positivas. Esta autora sostiene que las emociones positivas tienen la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas, así como de construir reservas de recursos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales disponibles para futuros momentos en la vida. Estos repertorios ampliados de pensamiento y de acción serían significativos porque pueden construir una amplia variedad de recursos personales.

Una de las implicaciones del modelo original (Fredrickson, 1998), es el hecho de que las emociones positivas sirven para deshacer los efectos producidos por las emociones negativas. Aquellos que experimentan emociones positivas después de una alta activación producida por una emoción negativa, tendrán una recuperación cardiovascular más rápida (Fredrickson y Levenson, 1998).

Trabajo Empírico

La hipótesis a contrastar en el presente trabajo es que si las emociones positivas minimizan los efectos de las emociones negativas y amplían las capacidades cognitivas, los sujetos más optimistas deberían presentar un sesgo menor de memoria hacia las palabras negativas tras inducirles una emoción

negativa que los sujetos menos optimistas. Se trata de comprobar si el optimismo como emoción positiva, aparte de ser beneficioso por mediar entre los eventos externos y la interpretación personal, cumple con los mecanismos básicos enumerados por Avia y Vázquez (1998) de aportar sensación de control y recordar asimétricamente experiencias (en este caso palabras) positivas y negativas.

Método

Diseño

Se ha utilizado un diseño factorial 2x3 con dos grupos, alto o bajo optimismo y tres condiciones experimentales, emoción positiva, emoción negativa o emoción neutra. Se trata de comprobar si existe recuerdo congruente con el estado de ánimo, manipulando el estado emocional de los sujetos con posterioridad a que hayan aprendido una serie de palabras con distinta valencia afectiva.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 59 estudiantes de la UNED, pertenecientes a Centros Asociados de la Comunidad Valenciana, de los cuales el 38.98% son hombres ($n = 23$) y el 61.02% mujeres ($n = 36$), y con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años con una media de edad de 34.59 y una desviación típica de 9.59.

Instrumentos

Se ha utilizado el cuestionario LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) para cuantificar el optimismo disposicional y una presentación de PowerPoint con 22 palabras de tres sílabas seleccionadas de entre las incluidas en el estudio normativo de Redondo et al. (2005). De éstas, 6 son de valencia afectiva positiva, 6 negativa y otras 6 neutras. Están redactadas en mayúsculas, formato de letra Arial 96, en negrita, y centradas sobre fondo blanco. Cada diapositiva permanece en pantalla durante 4 segundos. Además se añadieron otras 4 palabras de valencia neutra, 2 al principio y 2 al final de la presentación, para controlar los efectos de primacía y de recencia. Finalmente se utilizaron tres películas cortas elicitadoras de emociones extraídas del estudio de Rottenberg, Ray y Gross (en prensa) con la finalidad de inducir un estado emocional determinado a los sujetos experimentales. Los cortos de película seleccionados fueron:

- “Cuando Harry encontró a Sally”, para elicitación de la emoción positiva.
- “Sticks”, para la emoción neutra.
- “Grita Libertad”, para provocar la emoción negativa.

Procedimiento

Para la realización del estudio, se solicitaron voluntarios entre los alumnos de los Centros Asociados, los cuales rellenaron el cuestionario de optimismo disposicional (LOT-R; Scheier, Carver y Bridges, 1994). El número de cuestionarios contestados fue de 69.

Se ordenó a los sujetos de menor a mayor puntuación, confeccionándose tres columnas de manera que los sujetos quedaran equilibrados en cuanto a puntuación en cada una de ellas. A continuación se asignaron aleatoriamente las tres condiciones experimentales a las tres columnas, quedando cada una de ellas compuesta inicialmente por 23 sujetos. La realización de la prueba fue individual intentando que las diferentes salas empleadas en los distintos centros fuesen lo más homogéneas posible en cuanto a iluminación, comodidad y ruidos externos.

Todos los sujetos recibieron las mismas instrucciones: “Vas a participar en un experimento de memoria. Cuando estés preparado se te va a presentar una serie de palabras sobre las que versará la prueba”. Cuando el sujeto lo indicaba se daba paso a la presentación PowerPoint con la lista de palabras.

Una vez finalizado el visionado de la misma, se le indicaba que iba a ver una película corta y que intentara meterse al máximo en la escena. Dependiendo de la condición experimental a la que estuviese adscrito se visionó el corto correspondiente.

Finalizado este, se les entregó una hoja en blanco indicándoles que disponían de 3 minutos para anotar cuantas palabras recordaran de la presentación que habían visto. Posteriormente se les entregó otra hoja en la que figuraba una lista con un total de 64 palabras de tres sílabas extraídas del mismo estudio que las palabras objeto de estudio (Redondo et al., 2005), entre las cuales se encontraban las 22 palabras de la presentación (18 blancos más los 4 rellenos), indicándoles que disponían de otros 3 minutos para identificar las palabras presentadas. Ya para finalizar, se les pasó un cuestionario post-film en el cual había un listado de emociones, con la finalidad de comprobar que habían experimentado la emoción de la condición experimental a la que estaban adscritos.

Tabla 1.

Sexo		R POS	R NEG**	R NEUT	Rc POS	Rc NEG**	Rc NEUT
Hombre N = 23	Media	2,35	1,39	1,00	4,70	3,91	3,00
	DT	,935	1,158	1,128	1,185	1,474	1,348
Mujer N = 36	Media	2,36	2,22	1,00	4,89	4,72	2,81
	DT	,931	1,174	1,014	1,237	1,059	1,618

** Diferencias isgnificativas

Resultados

De los 69 sujetos que cumplimentaron el cuestionario LOT-R, solamente 59 efectuaron la prueba individual, quedando finalmente las diferentes condiciones experimentales compuestas por 19 sujetos para la condición de emoción negativa (9 mujeres y 10 hombres), 19 para la de emoción neutra (13 mujeres y 6 hombres) y 21 para la emoción positiva (14 mujeres y 7 hombres).

Para obtener los grupos experimentales se dividió a los participantes en dos grupos en virtud de la puntuación obtenida en el cuestionario LOT-R. La puntuación media fue de 22.29 con una desviación típica de 3.32, y una puntuación mínima de 9 y máxima de 28. Se establecieron dos grupos: alto optimismo, con 31 sujetos (19 mujeres y 12 hombres) con una puntuación comprendida entre 23 y 28, y bajo optimismo con 28 sujetos (17 mujeres y 11 hombres) que obtuvieron entre 9 y 22 puntos en el LOT-R.

Los resultados obtenidos indican, tal como era de esperar, una superioridad en la prueba de reconocimiento sobre la de recuerdo, así como que tanto las palabras con valencia emocional positiva como las de valencia negativa, se recuerdan en mayor medida que las de valencia neutra, tanto en la prueba de recuerdo como de reconocimiento.

Con respecto al tipo de recuerdo, ninguna de las diferencias encontradas entre el tipo de recuerdo y la condición experimental (Emoción Negativa, Emoción Neutra y Emoción positiva) tuvo significación estadística.

Por lo que a la variable optimismo se refiere, las personas con bajo optimismo presentaron una mejor ejecución tanto en la prueba de recuerdo como en la de reconocimiento, aunque en este caso las diferencias tampoco fueron significativas.

A continuación se efectuó un ANOVA con el factor sexo para comprobar si tenía algún efecto en

las pruebas de recuerdo y de reconocimiento, encontrándose una superioridad del sexo femenino en ambas pruebas, superioridad que alcanzó significación estadística, con una $p < 0.01$, $F = 7,108 > f 0.99; 1,57 = 7,08$ para la prueba de recuerdo negativo y con una $p < 0.025$, $F = 6,017 > f 0.975 = 5,29$ para la prueba de reconocimiento negativo. En la siguiente tabla se muestran las medias de los diferentes tipos de recuerdo y reconocimiento por sexos.

Posteriormente se efectuó un ANOVA con los factores optimismo y condición experimental, no obteniéndose diferencias significativas en los distintos tipos de recuerdo (positivo, negativo y neutro) debido al efecto de la condición experimental ni del optimismo, si bien las mayores diferencias se produjeron en el recuerdo y el reconocimiento de palabras negativas, en las cuales el grupo de Bajo Optimismo en la condición de Emoción Negativa superó ampliamente a las otras condiciones experimentales en línea con la hipótesis planteada.

Sin embargo estos resultados cambiaron cuando a las variables optimismo y condición expe-

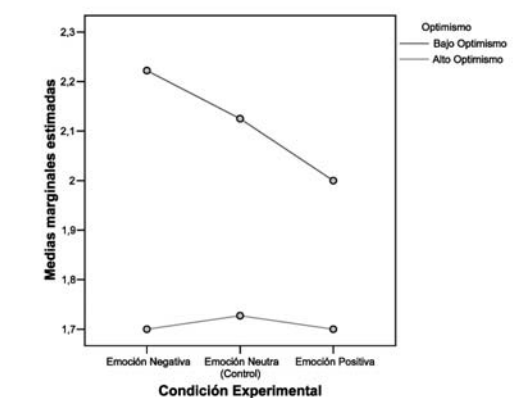


Figura 1: Medias marginales estimadas en R NEG

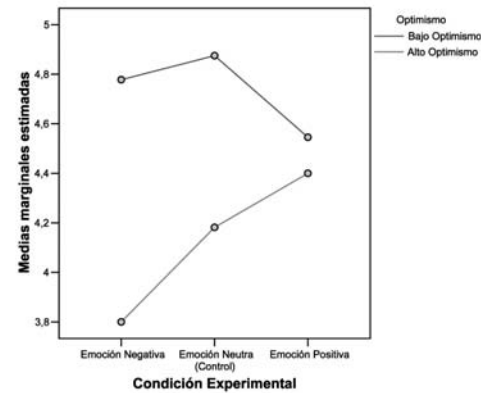


Figura 2: Medias marginales estimadas en Rc NEG

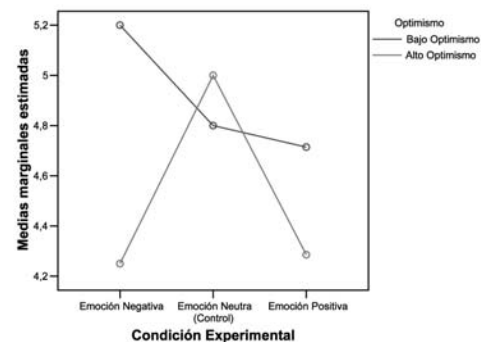


Figura 3: Medias marginales estimadas en Rc NEG en Sexo = Mujer

perimental se añadió la variable sexo. Se efectuó un ANOVA de 3 factores (optimismo, condición experimental y sexo) encontrándose que, al igual que sucediera cuando se analizó la variable sexo en solitario, se obtuvieron diferencias significativas tanto en el recuerdo como en el reconocimiento de palabras negativas, así como un efecto significativo de la variable optimismo con respecto al reconocimiento tanto positivo como negativo ($F=4,498 > f 0.95$; $1,57 = 4.00$ para el reconocimiento positivo y $F=5,408 > f 0.975$; $1,57 = 5,29$ para el reconocimiento negativo), además de un efecto de la interacción de los tres factores (Grupo*Optimismo*Sexo) para el reconocimiento negativo ($F=3,607 > f 0.95$; $2,57 = 3,15$).

Discusión

Los resultados encontrados nos indican que no hay diferencia en el tipo de recuerdo y de reconoci-

miento debida a la condición experimental. A tenor de estos resultados no podemos afirmar que la inducción de un estado emocional determinado muestre un tipo de recuerdo diferencial de palabras con una determinada valencia afectiva.

En el presente trabajo se han manipulado por una parte la valencia emocional de las palabras objeto de estudio, y con posterioridad, el estado emocional del sujeto para efectuar las pruebas de recuerdo y de reconocimiento. El hecho de que los participantes se encontraran en un estado neutro a la hora de codificar las palabras objeto de estudio y que la inducción del estado emocional tuviese lugar en una fase posterior a esta y anterior a la recuperación, puede estar a la base de esta ausencia de resultados.

No obstante, y a pesar de la ausencia de resultados en este trabajo, los meta-análisis de los experimentos realizados sí sugieren su existencia (Matt, Vázquez y Campbell, 1992), aunque parece ser que existen ciertas condiciones que pudieran favorecer su obtención, entre ellas que los estados emocionales inducidos sean opuestos, claramente diferenciados y lo suficientemente extensos. Aunque los estados emocionales provocados en este estudio son opuestos y claramente diferenciados entre sí, posiblemente no sean lo suficientemente extensos para provocar un determinado sesgo en la memoria de los participantes. A esto cabe añadirle el hecho de que la influencia de una determinada emoción puede afectar a los procesos cognitivos mediante las disposiciones afectivas a largo plazo, por lo cual estas emociones inducidas producirían en este caso solamente cortos impactos sin apenas consecuencias (Isen, 2003).

Con respecto a la variable optimismo, aunque no significativa, se observa una mejor ejecución de los menos optimistas. Por otra parte, sin tener en cuenta la condición experimental a la que estuviesen adscritas, se ha encontrado que las mujeres presentan un mejor recuerdo y reconocimiento que los hombres, sobre todo en las palabras negativas. Al analizar la variable sexo junto con la condición experimental y el optimismo, se ha encontrado que las mujeres menos optimistas en la condición de emoción negativa, presentan un mayor reconocimiento de las palabras con valencia emocional negativa.

Esta superioridad del sexo femenino en tareas de memoria ha sido observada en distintos tipos de memoria (Herlitz, Nilson y Backman, 1997; Davis,

1999), sin embargo, estos resultados no explican el hecho de que esa diferencia en la memoria sea más acusada con respecto al recuerdo y reconocimiento de las palabras con valencia emocional negativa. A este respecto, Nolen-Hoeksema (1998) sugiere que las mujeres presentan un estilo de pensamiento más rumiativo, el cual activaría un patrón de memoria tendente a mantener e incluso amplificar los estados emocionales negativos, de ahí que las mujeres se depriman más que los hombres o bien que sus depresiones sean más duraderas. La actividad cerebral es diferente en hombres y mujeres tanto en depresión como en ansiedad (Etienne, 2004), pudiendo este diferente patrón de activación neural estar en la base de dicho pensamiento rumiativo.

Otra de las posibles explicaciones a esta falta de resultados podría ser el hecho de que en este estudio no se han controlado las variables de neuroticismo y extroversión, aspectos que como sugieren Gross et al. (1998), han mostrado su influencia en la reacción individual al visionado de películas con una determinada valencia emocional.

En conclusión. En el presente trabajo no se ha corroborado el efecto de memoria congruente con el estado de ánimo, ni se ha encontrado que el optimismo juegue algún papel en este tipo de pruebas de procesamiento cognitivo. Sí se ha encontrado una mejor ejecución de las mujeres con respecto a las palabras negativas, aunque independiente del estado emocional inducido. Únicamente en la prueba de reconocimiento negativo ha habido una interacción significativa entre la condición experimental, el optimismo y el sexo que apuntaría en la dirección de la hipótesis planteada. Los menos optimistas estarían más influenciados por el estado emocional negativo que los más optimistas pero ésta no se corrobora en la prueba de recuerdo por lo que podría ser debida a otros factores.

Referencias

- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bower, G.H. (1981) Mood and Memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Davis, P.J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 498-510.

- Etienne, M.A. (2004). Information processing and regional brain activity in anxiety and depression. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64, 4033.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. y Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Gray, J.R. (2001). Emotional modulation of cognitive control: Approach-with-drawal status double-dissociate spatial from verbal two-back task performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 436-452.
- Gray, J.R. (2004). Integration of Emotion and Cognitive Control. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 46-49.
- Gross, J.J., Sutton, S.K., y Ketelaar, T. (1998). Relations between affect and personality: Support for the affect-level and affective-reactivity views. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 279-288.
- Herlitz, A., Nilsson, L.G. y Backman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. *Memory and Cognition*, 25, 801-811.
- Isen, A.M. (2003). Positive affect as a source of human strength. En L.G. Aspinwall y U. Staudinger, *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 179-195). Washington: American Psychological Association.
- Matt, G., Vázquez, C. y Campbell, K. (1992). Mood congruent recall of affectively toned stimuli: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 12, 227-255.
- Nolen-Hoeksema, S. (1998) Ruminative coping with depression. En J. Heckhausen y C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 237-256). Nueva York: Cambridge University Press.
- Redondo, J., Fraga, I., Comesaña, M. y Perea, M. (2005). Estudio normativo del valor afectivo de 478 palabras españolas. *Psicológica*, 26, 317-326.

- Rottenberg, J., Ray, R.R. y Gross, J.J. (en prensa). Emotion elicitation using films. En J.A. Coan y J.J.B. Allen (Eds.), *The handbook of emotion elicitation and assesment*. Nueva York: Oxford University Press.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishin optimism from neuroticism (and trait-anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social psychology*, 67, 1063-1078.

Docencia: Trabajo en equipo y emoción

Luis M^a Berrio-Otxoa Otxoa de Angiozar
 Javier Caamaño Eraso
*Universidad del País Vasco /
 Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

La experiencia docente presentada, basada en acción-formación-innovación, ha sido diseñada, planificada y ejecutada con el fin de formar e interiorizar conocimientos de un área teórica como la “definición y planificación de proyectos” a través de la vivencia directa del trabajo en equipo.

La experiencia formativa ha sido diseñada y puesta en práctica sobre la base del ciclo PDCA de mejora continua, acompañado del ciclo SENTIR de creatividad grupal para la gestión de conflictos emocionales en equipos de trabajo.

La fase de ejecución se desarrolló acompañada del seguimiento y control de la misma, a fin de corregir desviaciones y asegurar el cumplimiento de objetivos. Si la fase de planificación resulta siempre crítica, la ejecución también, pues en ella intervienen todas las personas: estudiantes agrupados en “equipos de proyecto”, y el docente en su función de facilitador. Por ello, dicha fase fue apoyada con la aplicación del ciclo SENTIR.

Los resultados de efectividad (estudiantes presentados: 100%; aprobados en primera convocatoria: 89 %) y de satisfacción de personas muestran un aceptable y esperanzador nivel de cumplimiento de los objetivos. Sin embargo, habiendo aplicado la fase de comprobación (C) del ciclo PDCA se han detectado oportunidades de mejora que permiten plantear las correspondientes acciones para mejorar la eficacia y eficiencia del proceso, así como la “exportación” de la metodología a otros aspectos de la asignatura en forma de “lecciones aprendidas”.

Abstract

The educational experience presented, based on *action-training-innovation*, has been designed, planned and executed with the purpose of forming in the knowledge of a theoretical area like the *definition and planning of projects* through the direct experience as the team work is.

The teaching experience was designed and put into practice based on the PDCA continuous improvement cycle, accompanied by the “SENTIR” group creativity for the management of emotional conflicts in teams.

The execution phase was developed together with the follow up/monitoring to correct deviations and ensure the objectives were met. If the planning phase is always critical, so too is the execution, as everybody is involved in this phase: students grouped in “project teams”, and the teacher in the role of facilitator. For this reason, this phase is supported by the “SENTIR” cycle.

The effectivity results (presented students: 100%; passed in first call: 89%) and personal satisfaction show an acceptable and encouraging fulfilment of the objectives. However, having applied the check phase, improvement opportunities have been detected that enable improvement actions. These actions will lead to improve the efficacy and efficiency of the process to be engaged in, in addition to “exporting” the process to other aspects related to the subject.

Introducción

“Trabajar en equipo” además de ser una de las competencias transversales cada vez más valoradas por los empleadores, en particular para la gestión de proyectos, es también una metodología docente de gran potencial.

Por otro lado, la capacidad de trabajo en equipo no se adquiere plenamente de otra forma que no sea desde la propia experiencia. Así, “... *en los equipos de trabajo no se aprenden teorías sobre el funcionamiento de los grupos. Se aprende a “hacer” y a “ser.” Se adquieren técnicas para “hacer” y valores y destrezas para “comportarse” en las relaciones de trabajo con otras personas*” (Ayestarán, 2005).

Así, con las dos perspectivas (competencia transversal y metodología docente) se ha diseñado y desarrollado la experiencia docente objeto de la presente ponencia.

La metodología docente basada en el trabajo en equipo ha sido aplicada en la asignatura de *Oficina Técnica* de tercer curso, y en un mismo grupo común para las titulaciones de Ingeniería Técnica en Mecánica e Ingeniería Técnica Topográfica de la Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Previo a la descripción del desarrollo del trabajo se definen los objetivos y se introduce brevemente la base teórica sobre la cual se ha diseñado y ejecutado la experiencia educativa.

Objetivos

Los objetivos planteados para la presente experiencia docente han sido los siguientes:

1. Enseñar y aprender a través de la acción-formación en conceptos teóricos de Gestión de Proyectos (Proceso de inicio: Definición, Proceso de Planificación, y Proceso de Cierre), así como en la elaboración de los Informes Técnicos asociados.
2. Acción-formación basada en el trabajo en equipo con el fin de mejorar la motivación y nivel de interiorización de los contenidos teóricos. Apoyándonos en técnicas de trabajo en equipo sistemático, planificado, formal y emocional, se crean contextos de aprendizaje placenteros y “seguros” en el que los estudiantes puedan (auto) aprender de forma más efectiva.
3. Mejorar el grado de ambientalización (sostenibilidad curricular) evitando el uso de papel y CDs, y fomentar el uso del e-mail como medio de intercambio de información entre las personas implicadas: compañeros y docente.
4. Revisar los resultados del proceso educativo extrayendo “lecciones aprendidas” y oportunidades de mejora.
5. Actuar: Estandarizar soluciones, así como buscar y plantear nuevas soluciones o acciones de mejora.

Fundamento teórico

La práctica educativa se ha diseñado y desarrollado según el ciclo para la mejora continua (Figura 1) desarrollado por Walter Shewhart (Deming, 1982).

La fase de planificación (P, *plan*), realizada por el docente del grupo, consistió en la definición de los objetivos ya mostrados, estudio de posibles soluciones y en la planificación de la solución elegida como óptima en base a la determinación de fases/actividades, medios requeridos y tiempos de desarrollo. La fase de planificación también incluyó la presentación a los estudiantes de la idea inicial de la práctica (razón, objetivo, planificación, modo

de evaluación) (Figura 2), a fin de analizarla, y en su caso, adaptarla y aprobarla. Con el visto bueno de las personas implicadas se dio inicio, con la referencia de la planificación aprobada, a la fase siguiente de ejecución (D).

La fase de ejecución (D, *doing*) de la práctica se desarrolló según la planificación prevista, acompañada de un seguimiento y control de la misma a fin de corregir desviaciones (plazos) y cumplir con las metas establecidas. Si la fase de planificación resulta crítica, la fase de ejecución también, pues en ella intervienen todas las personas: los estudiantes (44, de dos titulaciones) agrupados en “equipos de proyecto” y el docente en la función de facilitador.

La práctica además de contribuir al objetivo propio de la asignatura de Oficina Técnica definido como “Metodología, organización y gestión de proyectos” (RD1404, 1992), ha contado con el objetivo añadido de “iniciación al trabajo en equipo”.

Previo a las sesiones de trabajo y para el desarrollo adecuado del trabajo, además de formar en técnicas instrumentales de gestión de proyectos y mostrar técnicas formales de trabajo en equipo (orden del día, actas, ...) y técnicas de calidad (diagrama de afinidad, selección ponderada, etc.), se tenía presente también el ciclo SENTIR (Ayestarán, 2005): ciclo de la creatividad grupal, para la gestión de conflictos emocionales en equipos de trabajo e incluso en el conjunto del grupo de la asignatura. Dicho ciclo SENTIR (Figura 1) se desarrolla según las siguientes fases:

- Sentir: Centrar la atención en las emociones.
- Empatizar: Prestar atención a los mensajes corporales y verbales que nos envían los demás miembros del equipo.
- Negociar entre Todos la Interpretación de las emociones que viven las personas del equipo: Dar un significado a la emoción compartida por los miembros del equipo.
- Reconstruir el conocimiento emocional del equipo: Consensuar una nueva interpretación sobre lo que está ocurriendo en el equipo.

La relación establecida, para el desarrollo de la práctica en el aula, entre ambos ciclos –ciclo PDCA de mejora continua y ciclo SENTIR de creatividad grupal– se muestra en la figura siguiente.

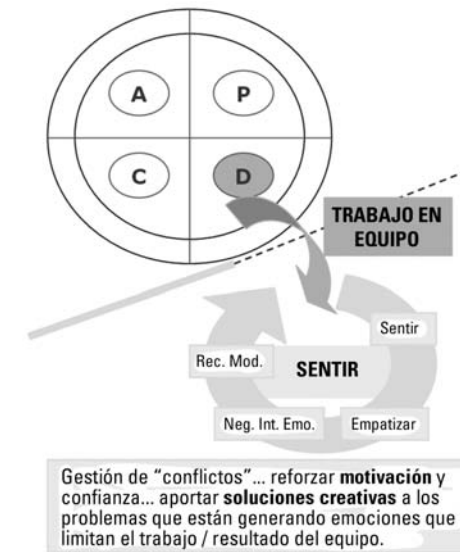


Figura 1: Ciclo PDCA facilitado por el ciclo SENTIR.

La fase de comprobación (C, *check*) consistió en la medición de resultados (autorreflexión, comunicación directa con las personas que se tenían como estudiantes, diferentes encuestas de valoración al final del proceso) y en la detección de desviaciones respecto a los objetivos.

La fase de actuación (A, *act*) consistió en el establecimiento de “lecciones aprendidas”, en la estandarización de soluciones y en la búsqueda de nuevas y mejores soluciones, que permitan la me-

jora del proceso de enseñanza / aprendizaje y el logro de (más) objetivos de forma eficaz y eficiente (en menor tiempo...).

Desarrollo práctico

La descripción del trabajo presentada a continuación muestra las actividades desarrolladas para el logro de los objetivos enumerados en el apartado de *Objetivos* y siguiendo el esquema teórico mostrado en el subapartado de *Fundamentos Teóricos*.

1. Formación en la parte instrumental práctica en técnicas de gestión de proyectos a través de ejercicios acotados, definidos y guiados.
2. Presentación a los estudiantes (para su discusión y, en su caso, aprobación) de la práctica denominada “Definición y Planificación de un Proyecto”.

- a) Se presentan sus objetivos, planificación, programación,..., modo de evaluación.
- b) Entrega de un portafolio a cada equipo de proyecto con los nombres de los integrantes del mismo.

3. Formación básica en:

- a) Trabajo en equipo: Generación de ideas, diagrama de afinidad, etc. Técnicas de consenso y toma de decisión.
- b) Definición de “Orden de la reunión” y “Actas”.

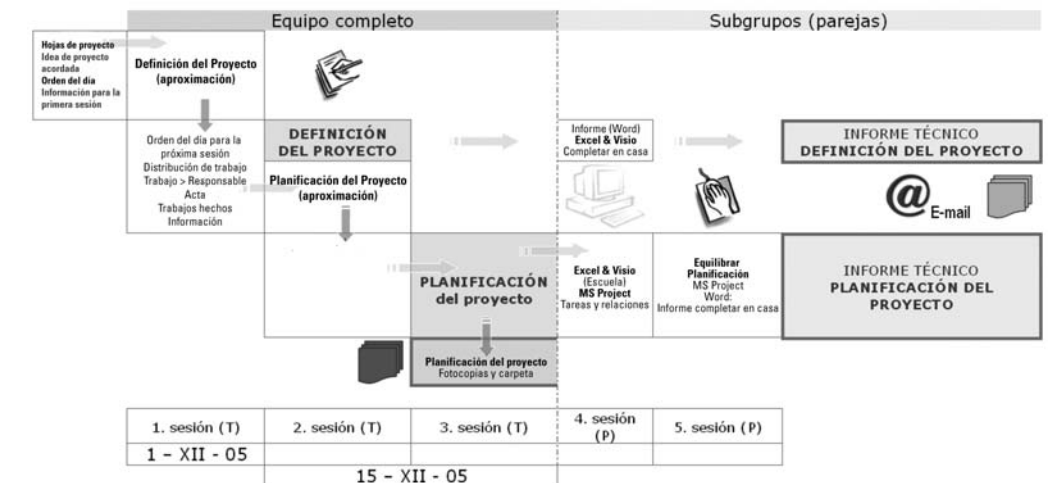


Figura 2: Planificación de la práctica presentada a los estudiantes.

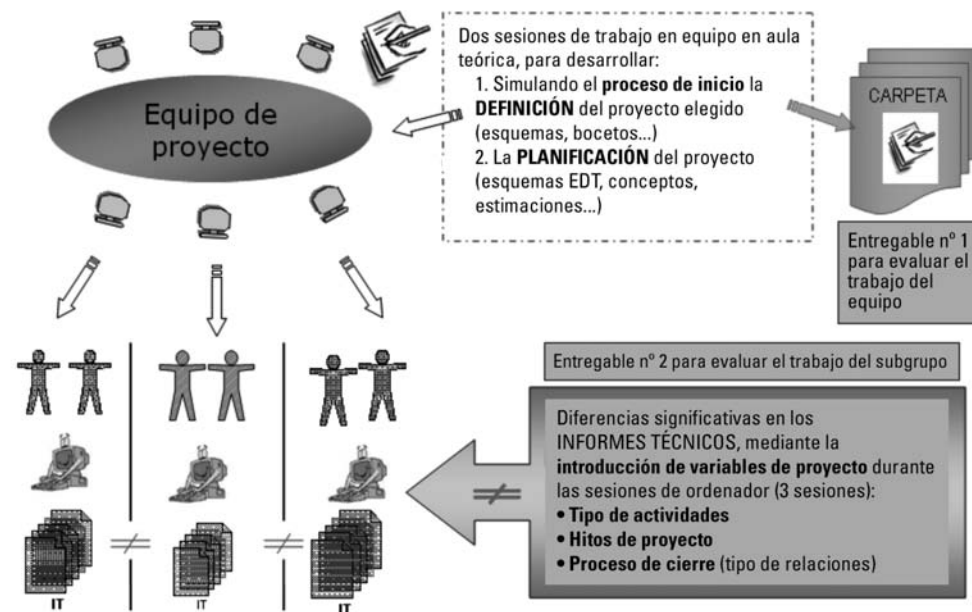


Figura 2: Planificación de la práctica presentada a los estudiantes.

c) Informes Técnicos: estructura, redacción...

4. Formación a través de la acción

El comienzo de la acción formativa requiere, en este caso, la selección por parte de los miembros de cada equipo de una idea de proyecto, el cual se quiere DEFINIR y PLANIFICAR.

La experiencia formativa se desarrolló en dos sesiones de trabajo en equipo conjunto en aula y tres sesiones de trabajo de ordenador en subgrupos de dos estudiantes.

Previo a cada sesión los miembros del equipo debían analizar varias páginas (3-4) de una Guía de Gestión de Proyectos (indicadas en la planificación de la práctica y preparada *ex profeso*) y, a continuación, preparar un "orden del día" de la reunión.

A cada sesión de trabajo se daba comienzo con una explicación y justificación de los objetivos a alcanzar, del trabajo a desarrollar en la misma.

Al final de cada sesión (2 horas), se analizaba la reunión y se redactaba el "acta" en hojas de proyecto diseñadas previamente por y para cada equipo. Debiendo el acta recoger las decisiones tomadas, tareas y responsables para la próxima reunión. También, se redactaba el "orden del día" de la próxima reunión.

Resultados y conclusiones

El proceso de formación se desarrolló según lo planificado con ciertas variaciones como son:

- La dedicación de una sesión de ordenador adicional para completar la programación, concretamente para la nivelación de recursos del proyecto.
- La ampliación del plazo de entrega de los informes técnicos (vía e-mail).

El proceso completo no estuvo libre de desacuerdos. En varias ocasiones se vivieron encuentros de "conflicto" o de desacuerdo derivados, en su mayor parte, de la indefinición e incertidumbre que caracteriza las fases iniciales de definición y planificación de los proyectos. Dichos encuentros se resolvieron con diálogo y, en dos casos, con la aplicación y apoyo del ciclo SENTIR. La tabla adjunta recoge dichos encuentros.

Los resultados obtenidos se plantean bajo tres perspectivas:

Desde la propia observación, ..., autocrítica, ...	Desde la comunicación directa con estudiantes	Desde las encuestas
--	---	---------------------

Tabla 1. Emociones compartidas durante la fase de acción-formación (D)

Situación	Fase	Desarrollo	Nivel de aplicación del ciclo SENTIR
1. En el conjunto de la clase (43 estudiantes)	Al inicio de la 2ª sesión de trabajo: reunión para esbozar la PLANIFICACIÓN	Hecho: Se trataron problemas relativos a incertidumbre al tratar de hacer estimaciones de tiempos, ... falta de datos, ...). Solución / Decisión: ... habitual en las fases iniciales de proyecto y, una vez finalizada la práctica, se estudiarían las características generales de los proyectos, tratando de relacionarlas cada uno con su experiencia en la práctica.	Bajo, iniciación. Sin consciencia de ello
2. Subgrupo de ordenador (2 personas)	Al final de la 2ª sesión de ordenador: primera sesión para introducir datos de la Planificación (MS Project)	Hecho: Sentimiento de huida, ... Solución: Diálogo directo y aplicación del ciclo SENTIR.	Aplicación sencilla (sin post-it) pero bastante compleja. Condujo a resultados muy positivos desde la siguiente sesión y hasta el final con las dos personas.
3. Grupo de proyecto (4 personas)	Al final del proceso de trabajo	Hecho: Integrantes del grupo dificultades para completar la asignación de recursos en MS Project, ..., tratando de planificar una actividad tipo "continua" con recursos que no dependían del equipo de proyecto, ... Solución: en reunión con el conjunto del grupo se explica lo sucedido y se plantean, en una primera reunión, dos posibles soluciones, para su reflexión. Decisión de los alumnos: Redefinición, nueva acotación del alcance del proyecto, ..., con ampliación de plazo.	Aplicación bastante completa. Además de aprendizaje derivado del error y, toma de decisión por parte de los estudiantes del equipo de proyecto.

1. La propia observación de la práctica y la autocrítica asociada indica la necesidad de:

- Justificar mejor y desde el inicio la práctica y su interés profesional.
- Hacer un seguimiento directo de la evolución de la práctica con TODAS las personas, no sólo con las que preguntan y se acercan a tutorías (2-3 encuentros mínimos).
- Necesidad de mejorar la encuesta de valoración final (diferenciación entre aulas de teoría y aula de ordenadores...).

2. La comunicación directa con los estudiantes (durante las propias clases, en tutorías...) aporta entre otros aspectos:

a) Sugerencias relativas a la necesidad de aclarar con ejemplos tanto la Guía de Gestión de Proyectos como la de Informes Técnicos.

b) Su interés por la práctica, en especial por los informes técnicos.

3. Las encuestas realizadas han sido:

a) Encuesta de auto percepción de cada estudiante en relación a su trabajo en el equipo de proyecto.

b) Evaluación 360º + 1: Encuesta cruzada de percepción externa de cada estudiante respecto a sus compañeros de equipo.

c) Encuesta de valoración de la práctica realizada.

Resultados de las encuestas

Una vez concluida la experiencia de trabajo en equipo en gestión de proyectos se analiza, a través de las dos primeras encuestas, cómo se ha visto cada estudiante a sí mismo en relación a las funciones de equipo (Belbin, 1995), y también cómo ha sido visto por los compañeros de equipo. Las dos primeras encuestas (autopercepción y percepción externa) han servido para adquirir un autoconocimiento y concienciación de las funciones (rol) desempeñadas en el equipo de proyecto.

Por su presencia destacada en las ofertas de empleo mostramos los resultados relativos a la función de coordinador (líder) de equipo.

El 48 % de los estudiantes se han visto a sí mismos, en la encuesta de autopercepción, con un perfil de coordinador de equipo (nº de coordinadores autopercebidos/total de estudiantes: 8 de 15 en mecánica y en topografía 12 de 28). Sin embargo, no todos ellos han sido percibidos como coordinadores por el resto de miembros de equipo. Los *coordinadores confirmados* como tal, a través de la encuesta de percepción externa, han sido el 50 % (coordinadores confirmados / personas con autopercepción de coordinador). Es decir, sólo resultan coordinadores efectivos la mitad de los que se creen como tal.

Por otro lado, también ha surgido un 20 % de coordinadores “descubiertos” de la encuesta de

percepción externa, coordinadores que no se veían a sí mismos como tal (coordinadores “descubiertos”/nº total de coordinadores).

La encuesta de evaluación cruzada 360º+1 ha servido para conocer el funcionamiento de cada equipo. En ella se han analizado cuatro aspectos: disposición a realizar el trabajo, aportación al trabajo, capacidad de coordinación (ya comentada) y conducta.

Las valoraciones reflejadas en las encuestas 360º + 1, indican:

- La conducta de todos los miembros de todos los equipos ha sido percibida y valorada como adecuada. Sin embargo, hay variaciones en lo relativo a la disposición al trabajo en equipo y a las aportaciones al trabajo.
- Se observa que cinco de los ocho equipos han funcionado realmente como equipo. En ellos todos los miembros han participado y aportado al equipo; ello se observa en las valoraciones “uniformes” de cada miembro respecto al resto de compañeros y respecto a la persona que completa la encuesta individual (360º + 1). Estos grupos han presentado un trabajo conforme a especificaciones.
- Por otro lado, dos de los ocho equipos han funcionado de forma parcial, con alguno o

Tabla 2. Funcionamiento y valoración de los equipos de trabajo

Equipo	Nº estudian.	Funcionamiento		Nota Trabajo		Nota parejas	
		Valoración	Observaciones	Trabajo	Min.	Máx.	Media
M1	4	Bueno		8,00	5,50	6,75	
M2	4	Regular	Basado en el trabajo de dos personas. Y otros dos miembros de disposición mejorable y aportación superficial	8,00	5,75	8,00	
M3	6	Bueno	Un buen coordinador. Dos miembros aportación superficial.	8,00	5,50	7,50	
T1	6	Muy mejorable	Dos miembros con disposición y empeño muy mejorable y aportación superficial	5,00	2,25	5,75	
T2	6	Bueno		7,50	5,00	5,75	
T3	6	Bueno		7,50	5,75	7,25	
T4	6	Regular	Dos miembros con disposición mejorable y aportación superficial	6,50	4,75	6,75	
T5	4	Bueno	Uno de los integrantes con aportación superficial	7,00	6,50	6,50	6,50

Tabla 3. Resultados de la valoración de la práctica por parte de los estudiantes

	Mecánicos (16 estudiantes)		Topógrafos (28 estudiantes)		CONJUNTO DEL GRUPO	
	Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza
Práctica-Idoneidad	6,9	0,8	6,6	1,1	6,7	1,0
Trabajo en equipo	6,9	1,3	6,8	1,2	6,9	1,2
Compañeros de equipo	6,3	1,4	7,2	1,3	6,9	1,4
Pareja OD	7,1	1,6	7,7	1,2	7,5	1,4
Esfuerzo estudiante	7,5	1,0	6,7	1,1	7,0	1,2
Organización	6,3	1,3	6,7	1,3	6,5	1,3
Docente	6,9	1,4	7,0	1,4	7,0	1,4
Aulas	6,4	2,0	5,3	2,6	5,7	2,5
Comparación otras pr.	6,7	1,1	6,2	1,4	6,4	1,4

varios miembros realizando aportaciones superficiales. Ello se observa en que alguno de los miembros ha recibido valoraciones, en cuanto a su disposición, empeño y aportación, significativamente inferiores al resto.

• A la luz de los resultados, no se reflejan diferencias significativas entre trabajar en equipos de 4 ó 6 personas. La diferencia en el resultado y satisfacción general del equipo se debe más a la disposición y empeño de sus miembros que al número de miembros integrantes del equipo (siempre y cuando éste sea inferior a 6 u 8).

De las encuestas relativas a la valoración de la práctica, realizadas a los estudiantes al final del proceso, se obtuvieron los siguientes resultados:

La idoneidad y planteamiento de la práctica (m: 6,7 y : 1,1), así como el trabajo en equipo (m: 6,9 y : 1,2) muestran una valoración aceptable. Sin embargo, los resultados obtenidos indican la necesidad de detectar oportunidades de mejora y plantear las acciones correspondientes con el fin de mejorar la eficacia y eficiencia del proceso de formación.

El 89% de los estudiantes consideraron el planteamiento de la práctica vinculado al trabajo en equipo como adecuado. Sin embargo, un 7 % consideró que la materia objeto del trabajo sería mejor explicarla en clase y evaluarla a modo de examen.

Finalmente, indicar que los resultados de las pruebas ordinarias escritas han sido francamente esperanzadores con un porcentaje de aprobados en primera convocatoria del 87 % en la titulación de mecánica y 89 % en la titulación de topografía, con una presentación del 100% de los estudiantes matriculados (44 estudiantes).

Notas

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes, por y para ellos, pues de otra forma no tendría sentido.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

J. Luis M^a Berrio – Otxoa Otxoa de Angiozar
 Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
 Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz.
 c/ Nieves Cano, 12.
 CP 01006 Vitoria – Gasteiz. Spain.
 Phone: +34 945014135 Fax: +34 945013270
 E-mail: eppbeotl@vc.ehu.es.

Referencias

Ayestarán, S. et al. (2005). *Guía para el trabajo en equipo*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. 12-48.

Belbin, M. (1995). *Roles de equipo en el trabajo*. Ed. Imprenta Universal. Bilbao.

Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis: quality, productivity and competitive position*. Cambridge University Press. 88.

Real Decreto 1404/1992 (20 de noviembre de 1992). Directrices generales del título universitario oficial de Ingeniero Técnico en Mecánica. Boletín Oficial del Estado, BOE., 306, 43377-43378

La línea de la vida: integración y comunicación emocional en la relación terapéutica

J. Tomás Boyano
Universidad de Málaga

Resumen

Este estudio exploratorio examina el Life-line Interview Method (LIM; Schroots, Van-Dijkum y Assink, 2004) y su uso, en el marco de la entrevista terapéutica. Se plantea la utilidad específica de las técnicas cualitativas para el proceso de evaluación. Varios estudios han utilizado el Método de Entrevista basado en la Línea de la Vida (LIM) para favorecer la integración y comunicación emocional, ya que permite elaborar una autobiografía estructurada. Se presenta el estudio de un caso de estrés laboral, usando la técnica LIM. Este método proporciona al sujeto un soporte gráfico para recordar eventos vitales relevantes en el pasado. Esta aproximación cualitativa puede ayudar al profesional, tanto en el campo clínico como vocacional, a completar la evaluación en los aspectos relacionados con la memoria autobiográfica, a la vez que favorece el contacto terapéutico. Para concluir, se discute la utilidad de investigar, desde diferentes líneas, el uso de este instrumento en el modelo de la Inteligencia Emocional.

Abstract

This explorative study examines the Life-line Interview Method (LIM; Schroots, Van-Dijkum & Assink 2004), and its use in therapeutic interview. The benefits of qualitative instruments, in the assessment process, are presented. Many applied studies have used the Life-line Interview Method (LIM) in order to improve the integration and emotional communication, because this instrument helps to build a structured autobiography. The author presents a case study of occupational stress, using this instrument (LIM). This method supplies the patient a graphic support in order to remember meaningful past live-events. This qualitative approach can help the clinical psychologist and vocational adviser to complete the assessment in some aspects related with autobiographical memory, and to develop the therapeutic rapport. To conclude, the

author discusses the benefits of several lines of research using this method, under the Emotional Intelligence model.

Introducción

La autoconciencia emocional y la expresión de emociones en la relación terapéutica

Al bosquejar un inventario de los componentes de la Inteligencia Emocional encontramos en primer lugar la capacidad para identificar y percibir emociones. En segundo lugar, necesitamos integrar la experiencia emocional cognitivamente: el sujeto debe darle un nombre a la emoción manifestada fisiológicamente, comprenderla en toda su amplitud, y así, finalmente, poder expresarlas y comunicar a otros su vivencia emocional. Dicho de otra manera, tomamos plena conciencia de nuestras emociones. Es lo que podríamos llamar el primer paso para el desarrollo general de habilidades de IE, la autoconciencia emocional (Fernández y Extremera, 2002). Es difícil alcanzar esta primera cima, aparentemente modesta, de la autoconciencia emocional, en solitario, sobre todo si, como es habitual en la relación de asesoramiento, se trata de personas con dificultades personales, elevados niveles de estrés, o trastornos psicológicos. A menudo este objetivo se persigue en las primeras fases de la relación terapéutica. Una de las primeras metas de toda relación terapéutica, es el logro de una aceptación y comprensión empática de las propuestas de la persona asesorada, ya sea en el campo clínico o vocacional (Rogers, 1972). La comprensión y aceptación profunda del sujeto permiten devolver al otro el reflejo de sus pensamientos y emociones, a través del lenguaje. Se le otorga una forma que puede envolver y contener el material emocional. Pero el logro del terapeuta debe contar con la aprobación y contribución del sujeto, que efectúa aportaciones más precisas o correcciones a las interpretaciones erróneas. Se trata de la reconstrucción del mundo emocional del sujeto, de forma adecuada, en el marco de la relación terapéutica. Miller y Rollnick (1999) aconsejan utilizar la “entrevista motivacional”, en la que terapeuta y paciente indagan conjuntamente la conducta seguida hasta el momento presente. Se trata de ensayar conjuntamente la comprensión global de la conducta.

Hoy encontramos numerosos experimentos que avalan la necesidad de explicarse, de contar los acontecimientos que nos preocupan. Pennebaker y

Beall (1986) encontraron efectos beneficiosos para la salud a medio plazo -6 meses- en estudiantes que habían escrito sobre pensamientos y sentimientos relacionados con un hecho traumático durante 4 días. La comunicación de experiencias emocionales supone un alivio para la persona, y la posibilidad de asimilar cognitivamente hechos traumáticos. Además permite al asesor o terapeuta conocer la percepción emocional del sujeto. Si el paciente no tiene la capacidad de expresión emocional, el terapeuta tendrá más dificultades para intervenir. En cambio, si la emoción emerge en forma verbal, se puede contrastar y someter a terapia. Así, las distorsiones cognitivas y sus emociones aparejadas se podrían combatir. Sin embargo, en muchos casos la relación terapéutica se caracteriza por la resistencia al contacto. El paciente se muestra reacio a confesar su auténtico pensamiento, oculto en los planos más íntimos. Además, es importante analizar y discutir los hechos desde varias perspectivas, confrontándolos en un clima distendido donde el sujeto se sienta aceptado. (Fernández y Ramos, 2002). Gracias a la comunicación de las emociones, se abriría una puerta de acceso al lugar traumático, al lugar terapéutico y por tanto, se abriría también la posibilidad de ser apoyado por el entorno social.

Las técnicas subjetivas: una vía de acceso al mundo personal.

Para acceder a los contenidos mentales de un ser humano el método más directo es el autoinforme: el individuo refleja sus percepciones, cómo ve el mundo, cómo se ve a sí mismo (Fernández-Balisteros, 1991, 1992). Desde el modelo constructivista se recomienda el uso técnicas cualitativas, que permitan la exploración del mundo subjetivo de los individuos (Brott, 2004,2005; Goldman, 1992; Okocha, 1998).

Método

Participantes

Se analiza el caso de una mujer, S.L.P., de 45 años de edad. Llega a consulta en demanda de orientación. Refiere estrés laboral e insatisfacción con su vida actual. Padece frecuentes problemas de salud, como dolores de cabeza, mareos, resfriados y dificultades respiratorias. Además describe “cierta falta de energía, que antes no notaba”, insomnio y falta de apetito. Está insatisfecha también con su vida

social, se queja de falta de amigos, de pobres relaciones. Económicamente lleva una vida desahogada, pero “no me llena nada”. En general describe una difusa desgana que le gustaría reconducir. No existe ninguna patología grave, y se considera más una persona que necesitaría “algún cambio que me ilusionara”. Trabaja en un salón de belleza, como propietaria del negocio, que le gusta, aunque “he tenido muchas desilusiones con el trabajo”. Está casada y tiene dos hijos, “la típica parejita”. Describe sus relaciones familiares, sujetas a altibajos, como normales.

Instrumentos

Utilizamos, como es habitual en el análisis de casos, un diseño A-B. En la fase A, para la recogida de datos sobre el problema, utilizamos la técnica autobiográfica como elemento esencial de indagación. La técnica de la autobiografía ha sido utilizada en la práctica clínica en casos individuales, ya que permite dotar de un elevado nivel de estructuración a la autobiografía. En la versión de Schrots, Van-Dijkum y Assink (2004) los sujetos representan de forma gráfica su vida a lo largo de un eje de coordenadas. El eje horizontal representa el tiempo y el eje vertical la emocionalidad positiva (parte superior del gráfico) y la emocionalidad negativa (parte inferior). Los sujetos deben dibujar una línea que refleje los momentos emocionales importantes de su vida sin levantar el lápiz del papel, e indican los puntos de ruptura o *branching points*, es decir, los momentos en que se han producido cambios importantes.

Procedimiento

En el caso de S.L.P. se ha flexibilizado la indicación de no levantar el lápiz del papel, para favorecer la rememoración libre y la asignación de causas. Le pedimos que sitúe cronológicamente en el eje horizontal 3 acontecimientos relevantes positivos y 3 negativos, y que valore en una escala de 1 a 3 la intensidad emocional del momento, en el eje vertical. A continuación traza una línea que represente su evolución vital. Después de un programa de tratamiento, con 8 sesiones distribuidas en 4 semanas, que incluye relajación progresiva, reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y planificación racional del trabajo y el ocio, se elaboran de nuevo las 2 gráficas de la Línea de la Vida (Eventos pasados y Expectativas de futuro).

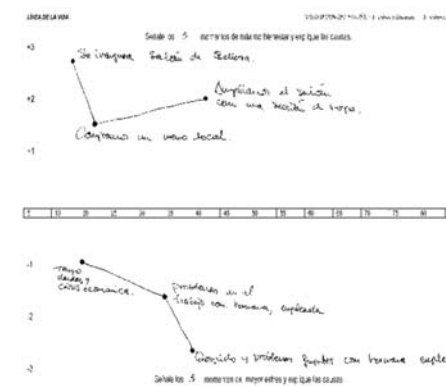


Figura 1: La Línea de la Vida elaborada por la persona participante.

Resultados

Se analizan los siguientes parámetros:

1. Distribución temporal de las valoraciones positivas y negativas: puede comprobarse cómo se distribuyen temporalmente los acontecimientos estresantes en cada década. Se constata la existencia de períodos “blancos”, sin registro de eventos, o, por el contrario, de emocionalidad intensa.
2. Evolución del tono vital, en sentido descendente o ascendente.
3. Patrones de acontecimientos: basándonos en la respuesta del sujeto agrupamos las causas percibidas del estrés por categorías, lo que proporciona información sobre el tipo de hechos que tendrían influencia positiva o negativa sobre el estado de ánimo.
4. Atribuciones: cómo interpreta el sujeto tales hechos es una variable crucial que puede determinar la dirección de la emoción.

S.L.P. situó con rapidez los puntos relacionados con emocionalidad negativa, a) el despido y la posterior ruptura con su hermana, con valencia emocional -3, b) los conflictos en la relación con otra hermana/empleada, en un tono más atenuado, con valor de -2, y c) la presión económica a una edad temprana, a los 19-20 años, -1. En el plano de emocionalidad positiva, los eventos se relacionan con iniciativas empresariales: el primer local abierto al público, +2.5; la ampliación del negocio al adquirir un segundo local en una zona privilegiada,

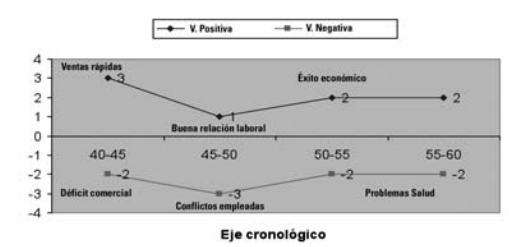


Figura 2: Expectativas de futuro en la fase de evaluación.

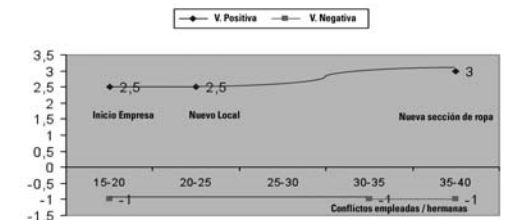


Figura 3: Gráfico elaborado por el sujeto después del tratamiento.

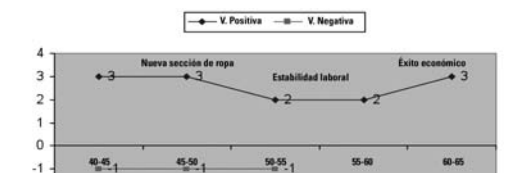


Figura 4: Expectativas de futuro tras la intervención.

+1.5; y la apertura de nuevas secciones, +2. En la gráfica que refleja sus expectativas de futuro (Fig. 2) aparece de forma nítida la secuencia que une la sobreestimación de la probabilidad de sucesos negativos, la exageración de su severidad, y la subestimación de recursos propios o procedentes del entorno.

El método LIM proporciona muestras de conducta, emitida después de la intervención, que podemos considerar como índices de cambio en la percepción de los eventos. La gráfica realizada después del tratamiento (Fig.3) refleja una valoración menos negativa de los eventos conflictivos en el pasado. En sus expectativas de futuro (Fig. 4) tras el tratamiento, S.L.P. muestra menor preocupación por eventos negativos y mayor valoración positiva de sus proyectos y recursos personales. En la misma línea de resultados, las medias en la valoración emocional de los eventos pasados pasan de +2 en la lí-

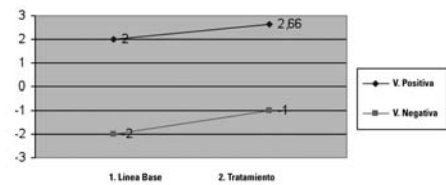


Figura 5: Valoración media para los eventos pasados antes y después del tratamiento.

nea base a +2,66 al finalizar el tratamiento (Fig. 5), en el plano de la valencia positiva, y van de -2 a -1 en el plano de la valencia negativa.

Discusión

Análisis de los contenidos emocionales

Los datos cualitativos obtenidos en cada caso proporcionan resultados muy interesantes para la intervención posterior. En la aplicación individual aparecen gran variedad de datos verbales, no recogidos en la gráfica. El terapeuta interroga al sujeto, apoyándose en la ejecución gráfica, por sus motivos e interpretaciones. S.L.P. situó con rapidez los puntos relacionados con el plano de emocionalidad negativa, sobre todo el último y más reciente, el despido y la posterior ruptura con su hermana. Al sondear a S.L.P. sobre este punto (-3), lo aclara con fluidez. La hermana, empleada en el Salón de Belleza, encarnaba la figura de la encargada eficaz, y había tenido durante años un vínculo afectivo profundo con S.L.P. Alrededor de los 40 años esta relación intensa se deteriora, y rápidamente se desintegra debido a exigencias salariales y privilegios, a juicio de S.L.P., desmesurados: su hermana pretendía situarse a su altura y compartir la propiedad de la empresa. La relación se rompe abruptamente con el despido traumático de esta hermana/empleada. Rápidamente S.L.P. marca el segundo punto relacionado con emociones negativas, alrededor de los 35 años, también relacionado con los conflictos en la relación con otra hermana/empleada, si bien en un tono más atenuado, lo que refleja con una valoración de (-2). Es muy evidente la facilidad con que emergen vivencias connotadas negativamente. La tercera experiencia de estrés está relacionada con la presión económica a una edad temprana, a los 19-20 años, debido a la obligación de hacer frente a las hipotecas del negocio. Se le sugiere que debe situar una contrapartida en el plano positivo, y debe meditar algunos minutos. No encuentra con facilidad

los momentos de bienestar o alegría, aunque pronto los encuentra. Todos se relacionan con iniciativas empresariales: el primer local abierto al público, siendo apenas una adolescente, la ampliación del negocio al adquirir un segundo local en una zona privilegiada de la ciudad, y, finalmente, tras toda la serie de conflictos fraternos, un nuevo impulso positivo, la apertura de una sección de moda en su negocio. La sesión termina con una conclusión clara: las relaciones personales, en el estrecho ámbito de lo familiar, en el período más reciente, han constituido una constante fuente de fricción. Los retos empresariales escalonados a lo largo del desarrollo vital han proporcionado un estímulo impregnado de sensaciones intensas y positivas. Esta emoción está especialmente ligada a los inicios. Tras las últimas decepciones, una novedad –la tienda de ropa– aparece como elemento reforzante, anhelado y ahora reconocido como foco de nuevas ilusiones. Identificar tales iniciativas personales como fuentes de satisfacción y crecimiento personal sitúa a S.L.P. en una perspectiva privilegiada, que le permitirá elegir en el futuro próximo, conocer el camino hacia nuevas situaciones estimulantes. Identificar zonas de malestar cognitivo en las que S.L.P. se hace adicta a la culpa, al dolor o el resentimiento ha permitido diseñar objetivos y estrategias de tratamiento. En la Línea de la Vida emergen desde el principio sesgos cognitivos del sujeto que agravan la situación de estrés: el sesgo atencional e interpretativo, o el sesgo en el recuerdo de sucesos negativos. En la reestructuración cognitiva se modifican estas ideas disfuncionales.

Conclusiones

Los resultados obtenidos corroboran la utilidad de la Línea de la Vida como instrumento clínico para la evaluación de las emociones relacionadas con aspectos biográficos. La respuesta gráfica se da en pocos minutos, de forma espontánea, y conlleva menor discapacidad social que los cuestionarios biográficos (Schroots y Assink, 2005). La Línea de la Vida se utiliza como una medida complementaria de la eficacia del tratamiento, al comparar las valoraciones del sujeto después de la intervención, con las valoraciones anteriores. En las técnicas subjetivas, el propio sujeto participa directamente en la evaluación del proceso de cambio, con sus propias valoraciones, no mediadas por parámetros estadísticos (Reed, 2004).

La aproximación cualitativa a las construcciones del sujeto no es un proceso completamente aséptico de evaluación. Como en toda relación de asesoramiento se mezclan desde el principio aspectos netamente evaluativos y finas partículas terapéuticas. Se extrae gran cantidad de información en primer lugar, pero también, en contacto con el aire de la terapia, la materia emocional cristaliza en elementos verbales concretos, desde el momento en que la definimos, y adopta una forma peculiar. Tal forma no es casual, es construida o “empujada” siempre en la “dirección correcta”, y decidimos *a deus* qué significa. El recurrente parafraseo del asesor nunca es neutro: bajo la apariencia de neutralidad modela al paciente y señala el camino a seguir. En definitiva, reconstruimos conjuntamente con el paciente los hechos que emocionalmente marcaron su vida (Adler y Rungta, 2002), y le damos una interpretación, y, si es necesario, una reinterpretación en el posterior proceso de tratamiento (Lagattuta y Wellman, 2001). La línea de la vida, nos permite analizar la evolución del estrés percibido como balance entre demandas externas y recursos personales (Lazarus y Folhman, 1984) y, en este caso, nos muestra la primacía de las relaciones personales como el factor más influyente en la percepción del estrés o bienestar.

Referencias

- Adler, M. y Rungta, S. (2002). Integrating new members into an ongoing therapy group: The life-line technique. *Group*, 26, 283-296.
- Brott, P.E. (2004). Constructivist Assessment in Career Counseling. *Journal of Career Development*, 30, 189-200.
- Brott, P.E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54, 138-149.
- Fernández-Ballesteros, R. (1991). Anatomía de los autoinformes. *Evaluación psicológica/ Psychological Assessment*, 7, 263-291.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). Autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Introducción a la Evaluación psicológica*, vol. 1 (pp. 218-251). Madrid: Pirámide.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). Educando Emociones. La educación emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández y N. Ramos (Dir.), *Corazones Inteligentes* (pp. 373-377). Barcelona: Kairós.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2002). El cambio a través de la comunicación. En P. Fernández y N. Ramos (Dir.), *Corazones Inteligentes* (pp. 489-501). Barcelona: Kairós.
- Goldman, L. (1992). Qualitative assessment: an approach for counsellors. *Journal of Counseling and Development*, 70, 616-621.
- Lagattuta, K. H. y Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72, 82-102.
- Lazarus, R. S. y Folhman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Miller, W.R. y Rollnick, S. (1999). Entrevista motivacional: Preparar para el cambio de conductas adictivas. Barcelona: Paidós.
- Okocha, A. (1998). Using qualitative appraisal strategies in career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 35, 151-159.
- Pennebaker, J.W., y Beall, S.K. (1986). Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Reed, I.C. (2004). Creativity: Self-perceptions over time. *International Journal of Aging and Human Development*, 60, 1-18.
- Rogers, C. R. (1972). *El Proceso de convertirse en Persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schroots, J.J.F., Van-Dijkum, C. y Assink, M.H.J. (2004). Autobiographical memory from a life span perspective. *International Journal of Aging and Human Development*, 58, 69-85.
- Schroots, J. J. F. y Assink, M.H.J. (2005). Portraits of life: Patterns of events over the lifespan. *Journal of Adult Development*, 12, 183-198.

Dolor postoperatorio e inteligencia emocional percibida

GA. Carranque Chaves
 P. Fernández-Berrocal
 GA. Lobato García
 E. Baena Capilla
 R. Bazán Valadez
 B. Cárdenas Ramos
 R. Herraiz Salamanca
 B. Velasco Querino
 Universidad de Málaga

Resumen

Introducción. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el dolor postoperatorio, en pacientes sometidos a cirugía abdominal.

Métodos. Se evaluó de forma prospectiva a 32 pacientes sometidos a cirugía digestiva y urológica. Para ello, empleamos una entrevista estructurada, pruebas psicométricas y dos escalas cuantitativas para medición de dolor.

Resultados. Se obtuvo una correlación negativa entre la variable reparación emocional y medidas de dolor, tanto en la escala verbal ($p < 0.05$) como en la analógica visual ($p < 0.01$). Ambas escalas de medidas puntuales de dolor presentaron una correlación positiva ($p < 0.01$); así como entre la escala analógica visual puntual y global del primer día del postoperatorio ($p < 0.01$). Por último, los análisis de regresión indicaron un efecto significativo entre comprensión y reparación emocional frente a la percepción del dolor postoperatorio.

Conclusión. Los pacientes que presentaron niveles más altos de inteligencia emocional percibida (mayor capacidad de comprensión y reparación emocional) evaluaron su dolor postoperatorio como menos intenso.

Abstract

Introduction. This study examined the relation between perceived emotional intelligence levels and the postoperative pain, in patient underwent of abdominal surgery.

Methods. We prospectively studied to 32 patients underwent to digestive and urological surgery. We used a structured interview, psychometric tests

and two quantitative scales for measurement of pain.

Results. There was a negative correlation between the variable and measures of redress emotional pain, both in the verbal scale ($p < 0.05$) and the visual analogue ($p < 0.01$). Both scales measures of pain showed a positive correlation ($p < 0.01$), and between the visual analogue scale and overall time of the first postoperative day ($p < 0.01$). Finally, regression analysis indicated a significant effect between emotional comprehension and repair compared to the perception of postoperative pain.

Conclusion. Patients with higher levels of perceived emotional intelligence (understanding and greater ability to repair emotional) assessed postoperative pain as less intense.

Introducción

A pesar de los grandes avances científicos y técnicos de la cirugía actual, seguimos asistiendo a pacientes con serias dificultades para afrontar el acto quirúrgico (Beecher, 1969) siendo habitual que, ya en la fase previa a la cirugía, el enfermo padezca ansiedad, incertidumbre e indefensión (Turner, 1994) condicionado la mayoría de las veces por el miedo a padecer dolor.

Asimismo, algunos estudios han corroborado que las variables psicológicas pueden explicar, de manera relevante, por qué algunos pacientes no precisan analgésicos tras la cirugía (Mcquay, 1982). De hecho, todos los modelos teóricos acerca de la neurofisiología del dolor, incluyen las variables emocionales (Chapman, 1992) como elementos claves en su génesis. La influencia de la ansiedad, el neuroticismo y la depresión sobre el dolor resultan incuestionables (Bond, 1978), incluso puede constituir un medio para transmitir a los demás un mensaje de estrés emocional, o puede incluso utilizarse con el fin de manipular intenciones o sentimientos ajenos.

La aparición en la década de los 90 del concepto inteligencia emocional (IE) abre un campo apasionante para investigadores y clínicos (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) especialmente en aquella patología donde la confluencia de la medicina y psicología resultan más evidente, uno de ellos es el “mundo del dolor agudo y crónico”. En este caso, nuestro objetivo se centró en explorar las posibles relaciones existentes entre el dolor postoperatorio (paradigma de dolor agudo) y la inteligencia emocional, dada la escasez de es-

tudios que valoren las relaciones entre IE y el ajuste psicológico de los pacientes que van a ser sometidos a procesos médico-quirúrgicos (Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 2000; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Para nuestro estudio se estableció como hipótesis inicial, que los pacientes que posean una mejor IE percibida, en concreto, una mejor comprensión y regulación de sus emociones presentarán menos dolor postoperatorio.

Método

Participantes

De los 420 pacientes ingresados para cirugía programada en el primer trimestre de 2002, por el Servicio de Cirugía General y Urología del Hospital Clínico de Málaga, se eligen al azar 32, de los que 15 son mujeres y 17 varones, con un rango de edad entre 21 y 79 años (media 51.25; D_s 16.12). Todos los procedimientos quirúrgicos que se emplearon producen dolor postoperatorio esperado de intensidad moderada-severa (Carpenter, 1997); quedando agrupados en: Colelitiasis (Colecistectomía abierta) 10 casos, Hernia inguinoescrotal (Hernioplastia Gilbert-Rutkow con malla de prolene) 12 casos, Hernia laparotómica 6 casos (Hernioplastia con malla de PTFe preperitoneal), é Hiperplasia Benigna de Próstata (prostatectomía retropúbica) 4 casos. En todos los casos se empleó una anestesia general balanceada (con O₂ / N₂O 40%/60%, atropina 0,01 mg/Kg, dehidrobenzoperidol 2,5-5 mg, atracurio 0,5 mg/Kg de inicio y 0,10mg/Kg cada 20 minutos, fentanilo 150 µg de inicio y posteriormente según necesidad del paciente 3-5 µg/Kg/hora)

Los criterios de inclusión fueron: ser mayor de 14 años; no tener antecedentes previos de patología psiquiátrica, y pertenecer a grado de riesgo anestésico ASA I-II. Los criterios de exclusión fueron: antecedentes familiares o personales de discrasias sanguíneas, historia previa de ulcera gastroduodenal, antecedentes de hipersensibilidad a AINEs o mórficos, o haber ingerido algún analgésico en los 15 días previos a la intervención.

Todos los pacientes firmaron el consentimiento informado para ser incluidos en el estudio; y en todos los casos se siguió el protocolo de analgesia establecido en nuestro centro para el dolor postoperatorio moderado-severo: Suero fisiológico 500 ml + Metamizol 8 gr. + Tramadol 200 mg +

Metoclopramida 30 mg, en perfusión a 21 ml/h. Y como analgesia de rescate, empleamos meperidina 25 - 50 mgr /iv diluido, lento.

Diseño e instrumentos

Se realiza un estudio al azar, prospectivo, con un diseño intrasujeto, en contexto natural. Se pasó una entrevista estructurada, pruebas psicométricas y dos escalas cuantitativas para medición de dolor, la mañana siguiente de la intervención tras comprobar el entrevistador la capacidad de comprensión lectora e intelectual del paciente; con una duración media de 25 minutos.

La cuantificación del dolor (variable dependiente) se obtuvo mediante la escala verbal (EV) (Ke-ele, 1984): 1. sin dolor; 2. dolor leve (poco, ligero); 3. dolor moderado (molesto, incómodo); 4. dolor intenso (fuerte, angustiante); 5. dolor insoportable (el peor dolor imaginable). Y la escala analógica visual (EVA) (Aitken, 1969): Línea horizontal de 10 cm de longitud dispuestas entre dos puntos o extremos donde figura las expresiones “no dolor” y “dolor insoportable”, que corresponden a las puntuaciones 0 y 10 respectivamente. Se tomó la medida del *dolor puntual* en el momento de la entrevista (EV1/EVA1), y el *dolor global* a lo largo de todo el primer día de postoperatorio (EV2/EVA2). También se controló el número de dosis de analgesia de rescate.

Para medir la IE percibida se empleó la adaptación al castellano del instrumento psicométrico *TMMS (Trait Meta-Mood Scale)* (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que consta de 24 ítems con tres subescalas: Atención, Claridad y Reparación de las emociones.

Con el propósito de controlar los efectos de otras variables de ajuste emocional de los pacientes, se pasaron otros tests complementarios: *MH-5 (Mental Health)* (Alonso, Prieto, Ferrer, Vilagut, Broquetas, Roca, Batlle, y Antó, 1998) que evalúa salud mental, el *WBSI (White Bear Supresión Inventory)* (Wegner y Zanakos, 1994) que mide pensamiento perturbador repetitivo, el *SWLC (The Satisfaction With Life Scale)* (Pavot y Diener, 1993) evalúa la felicidad y satisfacción global percibida, y el *STAXI (Inventario de Expresión de ira estado-rasgo)* (Miguel, Cano, Casado, y Spielberger, 2000) que mide ira contenida.

El análisis estadístico se realizó, mediante la prueba de la t de Student-Fisher y la correlación de

Tabla 1. Valores de media y desviación típica de las subescalas del TMMS y de las escalas analógica visual y verbal.

	Rango	Media	Desv. típ.
EDAD	21-79	51,25	16,12
Atencion a los sentimientos	1-5	3,19	0,55
Claridad en los sentimientos	1-5	3,78	0,66
Reparacion de las emociones	1-5	3,76	0,66
DOLOREV1	1-5	2,31	0,89
DOLORAV1	0-10	2,75	2,39
DOLOREV2	1-5	2,40	1,24
DOLORAV2	0-10	3,24	3,07

Rango: valores mínimos y máximos posibles de respuesta en cada escala

Pearson para las diferentes variables estudiadas, que fueron tratadas como variables continuas tal como aconsejan otros autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) considerándose como estadísticamente significativos valores de $p < 0,05$ y calculando los correspondientes intervalos de confianza del 95% para los valores obtenidos. Asimismo, se efectuó análisis de regresión utilizando el método de pasos sucesivos.

Resultados

Todos los casos fueron considerados válidos para el estudio, cumplimentando la entrevista y las pruebas psicométricas. Todos los pacientes incluidos recibieron la analgesia prevista, respetando dosis/hora y vía de administración. Ningún paciente precisó de analgesia de rescate.

En cuanto al sexo, la muestra resulta homogénea, no siendo el género un elemento relevante sobre los resultados obtenidos en las escalas de medida del dolor, y en las diferentes subescalas del test TMMS, por lo que esta variable no se tuvo en cuenta en el análisis de correlación que se realizaron.

Las puntuaciones medias en la medida de dolor fueron de EV1: 2.31, EV2: 2.40, EAV1: 2.75 y EAV2: 3.24 (tabla 1).

Asimismo, el coeficiente de Pearson entre ambas escalas de evaluación puntual del dolor (EV1/EVA1) fue de 0,725 ($p < 0,01$), y de la evaluación global del dolor durante el primer día postoperatorio (EV2/EVA2) fue de 0,491 ($p < 0,01$) y, por último, entre la escala verbal (EV2) y la analógica visual (EVA2) fue de 0,908 ($p < 0,01$). A

pesar de contar con una muestra de sujetos reducida, los coeficientes de Pearson entre la variable reparación de emociones y las medidas del dolor puntual fueron significativos y de sentido negativo tal como se predecía. Con la escala verbal (EV1) fue de $-0,428$ ($p < 0,05$), y para la analógica visual (AV1) fue de $-0,555$ ($p < 0,01$) (tabla 2).

Los valores obtenidos de las subescalas del TMMS de rango 1 a 5 fueron: atención a los sentimientos $3,19 \pm 0,55$, claridad en los sentimientos $3,78 \pm 0,66$, y reparación de las emociones $3,76 \pm 0,66$.

En los análisis de regresión, se introdujeron como predictores la edad, el sexo y los factores del TMMS (atención, claridad y reparación), los correspondientes a los test *MH-5*, *SWLC*, *WBSI* y *STAXI*; y como variables a predecir EV1, EVA1, EV2 y EVA2.

El análisis de regresión sobre la escala EV1 mostró que el 29,4% de su varianza quedaba explicada por las subescalas del TMMS, reparación de las emociones ($\beta = -0,59$; $p = 0,015$) y claridad ($\beta = -0,37$; $p < 0,05$). En el mismo sentido, el análisis de regresión sobre la escala EVA1 mostró que el 45% de su varianza quedaba explicada conjuntamente por reparación de las emociones ($\beta = -0,736$; $p < 0,0001$) y claridad ($\beta = -0,416$; $p < 0,01$). Es decir, los pacientes con mayor habilidad para comprender y reparar sus emociones percibieron y reflejaron su dolor postoperatorio en las dos escalas, en especial en la EVA1, como menos intenso.

En el caso de las variables a predecir EV2 y EVA2, el análisis de regresión no mostró ningún resultado significativo.

Tabla 2. Coeficientes de correlación entre las subescalas del TMMS y las escalas analógica visual y verbal que indican el grado de fiabilidad de los datos obtenidos.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Atención a emociones	1,000						
2. Claridad emocional	0,243	1,000					
3. Reparación emocional	0,116	0,435*	1,000				
4. EV 1	0,044	0,115	-0,428*	1,000			
5. AV 1	0,121	0,096	-0,555**	0,725**	1,000		
6. EV 2	0,063	-0,103	-0,159	0,259	0,313	1,000	
7. AV 2	0,008	-0,078	-0,270	0,296	0,491**	0,908**	1,000

EV 1: Escala verbal (dolor en el momento de la entrevista); AV 1: Escala analógica visual (dolor en el momento de la entrevista); EV 2: Escala verbal (dolor global del primer día postoperatorio); EA 2: Escala analógica visual (dolor global del primer día del postoperatorio)

* la correlación es significativa al nivel 0,05 bilateral

** la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral

Discusión

Actualmente, el dolor agudo y crónico está liderado dentro de los hospitales por las unidades de dolor; y tal cómo se ha significado en estudios previos (Carranque, Lucena, Sánchez, Rius, Rivas y Domínguez, 1999) la participación del psicólogo en dichas unidades es esencial en la vertiente diagnóstica y terapéutica. En este sentido, hemos desarrollado un modelo de trabajo conjunto imbricando las disciplinas médica y psicológica, con la intención de abordar eficazmente la prevención y tratamiento del dolor postoperatorio (Carranque, Fernández-Berrocal, Baena, Bazán, Cárdenas, Herraiz, y Velasco, 2004).

Sin duda, cualquier elemento que ayude a mejorar el control del dolor postoperatorio será bien recibido por toda la comunidad de pacientes, sanitarios y administración; y no sólo por el descenso de complicaciones postoperatorias (Agnifili, Ibi, Verzaro, Marino, Carducci y Gianfelice, 1994) sino porque evitará sufrimiento innecesario, respuesta aún más negativa que el dolor. En cualquier caso, parece que la percepción subjetiva del paso del tiempo es la dimensión clave para evaluar el sufrimiento (Bayés, 2000) y el dolor es la situación más frecuente en la que el tiempo subjetivo se alarga respecto al tiempo cronológico. Todo ello justifica para nosotros la naturaleza del estudio.

Es obvio que existen diferencias en la IE de las personas con respecto a su capacidad para atender, comprender y modificar sus sentimientos en sentido positivo. Como muestran los resultados

obtenidos, la aplicación del cuestionario TMMS, permite detectar aquellos pacientes más propensos a presentar un dolor más intenso tras la cirugía y de esta forma adoptar medidas de prevención.

Los resultados obtenidos en la escala EV1 y EV2 se corresponden con un dolor de intensidad moderada, indicando la eficacia del protocolo de analgesia estandarizado.

Como ya se ha mencionado, ningún paciente precisó dosis analgésicas de rescate; y aunque se considera que un mayor consumo traduce un mayor dolor, esto no siempre es cierto, dado que el consumo de analgésicos va ligado a las características psicológicas de la persona (Bigorra, 1988).

Lo novedoso del estudio, nos impide plantear una discusión comparativa respecto a algunos de los resultados obtenidos; pero, si nos lleva a poner de manifiesto que aquellos pacientes que presentaban una habilidad mayor para comprender y regular sus estados emocionales, o lo que es lo mismo presentaban puntuaciones más altas en el test TMMS, evaluaron su dolor postoperatorio como menos intenso. A pesar del número reducido de pacientes incluidos en el estudio (n=32), los datos que se obtienen relativos a EV1 y EVA1 son significativos cuando se relacionan con las dimensiones Claridad y Reparación de las emociones; lo cual resulta muy relevante cuando se trata de evaluar los aspectos emocionales del dolor (Esteve, Ramírez y López, 2001).

La cirugía es una situación vital estresante, y plantea un desafío situacional donde peligra la vida

o la calidad de la misma que la persona debe afrontar, sin embargo, con frecuencia no suele contar con los recursos necesarios (Fierro, 1996). En este sentido, la IE podría ser una buena opción para ejercer un buen afrontamiento de estas situaciones.

Al igual que otros programas de preparación psicológica en el paciente quirúrgico (Rogers y Reich, 1986) pueden reducir la estancia hospitalaria y el consumo de analgésicos en el postoperatorio, nuestro estudio pone de manifiesto la presencia de menos dolor postoperatorio en aquellos pacientes con mayor capacidad para la comprensión y reparación de sus emociones que, como indican otros autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 2000; Salovey, 2001) es un factor decisivo en el ajuste al estrés provocado, en este caso, por la cirugía.

Por último, creemos que sería necesario realizar nuevos estudios ampliando la muestra de sujetos, y aplicando programas preoperatorios de IE que ayuden a prevenir y tratar el dolor postoperatorio, un grave problema para el paciente que lo sufre, para el profesional que atiende sus consecuencias, y para la institución sanitaria que soporta los costos de las estancias prolongadas.

Referencias

- Agnifili, A., Ibi, I., Verzaro, R., Marino, M., Carducci, G. y Gianfelice, F. (1994). Función respiratoria, dolor y estrés perioperatorio después de la video-laparo colecistectomía y colecistectomía tradicional. *Cirugía Española*, 55, 4-8
- Aitken, R.C.P. (1969). Measurement of feelings using visual analogue scales. *Proceedings The Royal Society of Medicine*, 62,989-993
- Alonso, J., Prieto, L., Ferrer, M., Vilagut, G., Broquetas, J., Roca, J., Batlle, J. y Antó, J.M. (1998). Testing the measurement properties of the Spanish version of the SF-36 Health Survey among male patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51,1087-1094.
- Bayés, R. (2000). Una estrategia para la detección del sufrimiento en la práctica clínica. *Revista de la Sociedad Española de Dolor*, 7,70-74
- Beecher, H.K. (1969). Anxiety and Pain. *JAMA*, 209,1080.

- Bigorra, J. (1988). La evaluación de fármacos analgésicos en el hombre. *Dolor*, 3,40-44
- Bond, M.R. (1978). Psychological and Psychiatric aspects of pain. *Anaesthesia*, 33,355-361.
- Carpenter, R.L. (1997). Optimizing Postoperative Pain Management. *American Family Physician*, 56,835-852
- Carranque, G.A., Lucena, M.I., Sánchez, F., Rius, F., Rivas, J. y Domínguez, F. (1999). Dolor postoperatorio en cirugía general abdominal. *Cirugía Española*, 65,473-479
- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R. y Velasco B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79
- Chapman, C.R. (1992). Psychological aspects of postoperative pain control. *Acta Anaesthesiology Belgium*, 43(1),41-52
- Esteve, M.R., Ramírez, C. y López, A.E. (2001). Aspectos emocionales del dolor. *Actualizaciones en dolor*, 2, 252-261
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relations of Perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 90,47-59.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 47-59.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59,1-5.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fierro, A. (1996). *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Keele, D.K. (1984). The Pain Chart. *Lancet*, 2,6-8.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp 3-31) New York: Basic Books.
- Mcquay, H.J. (1982). Some patients don't need analgesics after surgery. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 75,705-708.

- Miguel, J.J., Cano, A., Casado, I. y Spielberger, C.D. (2000). *Inventario de Manifestación de la Ira Rasgol/Estado –STAXI–2*. Madrid : TEA Ediciones S.A.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5,164-172.
- Rogers, M. y Reich, P. (1986). Psychological Intervention with Surgical Patients. Evaluation Outcome. *Advances in Psychosomatic Medicine*, 15,23-50.
- Salovey, P. y Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. In J. Ciarrochi, JP. Forgas & JD. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. (pp 50-65). New York: Psychology Press.
- Turner, J.A. (1994). The importance of Placebo effects in pain treatment and research. *JAMA*, 271,1609-1614.
- Wegner, D.M. y Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62,615-640.

La relación de la Atención Emocional y el Índice de Masa Corporal en directivos españoles

Ruth Castillo
 Pablo Fernández-Berrocal
 Natalio Extremera
 Vanessa González
Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones de las dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) en el Estrés Percibido en una muestra de directivos masculinos españoles. Así como, analizar el papel de la Atención emocional en un indicador de salud física, como es el Índice de Masa Corporal (IMC). Los resultados obtenidos han mostrado como altos niveles de Reparación emocional se asocian significativamente con menores niveles de Estrés Percibido. Sin embargo no se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre niveles de Atención y Claridad emocional con los niveles de Estrés. Los datos revelaron un efecto significativo de la Atención emocional en los niveles de IMC de la muestra de estudio. Adicionalmente, se obtuvo un efecto de interacción de la Atención emocional y el Estrés en el IMC de los directivos españoles.

Abstract

The main aim of this research was to explore the relationship between Emotional Intelligence (EI) on Perceived Stress in a sample of Spanish male managers. As well as, analyzing the role of Emotional Attention on a health indicator, like Body Mass Index (BMI). Results have shown a negative correlation between Emotional Repair on Perceived Stress. No associations were found between Emotional Attention and Clarity on Perceived Stress levels. Data revealed an effect of Emotional Attention on BMI levels. Additionally, an interaction effect of emotional Attention and Stress on managers body weight, was obtained.

Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) ha demostrado ser un factor importante en la salud física y psicológica de la población en general (Extremera y Fernández-Ber-

rocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Naidoo y Pau, 2008). Bajos niveles de IE han sido frecuentemente relacionados con conductas poco saludables y perjudiciales para la el bienestar físico y emocional (Riley y Schutte, 2003).

Más concretamente, el papel de la IE ha sido ampliamente estudiado en el ámbito laboral, la IE predice una menor percepción de estrés, modera procesos psicológicos, mejora los resultados en el trabajo e incrementa el buen ambiente laboral (Harvey y Dasborough, 2006; Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey, 2006). Es por ello, que la IE se ha convertido en un factor protector ante problemas de salud derivados de trastornos emocionales y/o estrés en el lugar de trabajo (Oginska-Bulik, 2005).

Uno de los problemas de salud derivados del estrés, es la obesidad. Diversos estudios han demostrado la relación existente entre el estrés y el peso corporal (Kouvonen, Kimivaki, Cox, Cox y Nahtera, 2005; Nishitani y Sakakibara, 2006). Sin embargo, pocos han sido los estudios que han mostrado la relación de la IE y los problemas alimentarios. Un estudio realizado con personas que sufren trastornos de la alimentación ha mostrado cómo bajos niveles de IE se asocian a problemas alimentarios (Costarelli, Demerzi y Stamou, 2009). Sin embargo, hasta ahora no ha sido estudiada la relación de la IE en el IMC o la Obesidad. Concretamente, sería útil estudiar el papel de la Atención emocional en el IMC, dado que la dimensión de Atención emocional ha sido relacionada en un sentido opuesto a como lo hacen las dimensiones de Claridad y Reparación, siendo frecuentemente asociada a menor salud psicológica y física (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Tayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003). Un estudio reciente ha mostrado un efecto de interacción de la Atención emocional con otra variable psicológica como el Estrés Percibido (Extremera, Durán y Rey, 2009). Por ello, parece interesante analizar si la Atención emocional tendría algún efecto negativo sobre un indicador de salud física como es el IMC y si se incrementa el efecto si se combina con el Estrés percibido.

Objetivos

Dado que la IE se ha convertido en un importante predictor de bienestar físico y psicológico en el ámbito laboral, el primer objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones de las tres dimensiones de la IE percibida (Atención, Claridad y Reparación)

en la percepción de Estrés y el IMC en una muestra de directivos españoles.

El segundo objetivo de este trabajo fue realizar un análisis exploratorio de los efectos de la Atención emocional en el IMC de los directivos españoles.

El tercer objetivo ha sido determinar si existe un efecto de interacción de la Atención Emocional y el Estrés percibido sobre el IMC de la muestra.

Material y método

Participantes

En el presente estudio se evaluaron 94 directivos, provenientes de diversas ciudades españolas. Ocupaban altos cargos de dirección, gestión de recursos humanos y gestión comercial, en una compañía de telefonía en España. Su nivel social y cultural era similar, así como, el medio laboral en que desempeñaban su actividad. Todos estaban sanos y aceptaron participar en el estudio tras serles explicado el contenido y las pruebas del mismo. El rango de edad de los sujetos estaba comprendido entre 24 y 63 años ($43,25 \pm 7,09$).

Instrumentos

Trait Meta Mood Scale (TMMS). Se evaluó la percepción de los niveles de Inteligencia Emocional a través de la batería Trait Meta Mood Scale (TMMS), de 24 ítems (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta medida se compone de las tres dimensiones de IE, comúnmente aceptadas: *Atención Emocional*, *Claridad Emocional* y *Reparación Emocional*. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención ($\alpha = 0,90$); Claridad ($\alpha = 0,90$) y Reparación ($\alpha = 0,86$).

Cuestionario de Estrés Percibido de Cohen (PSS). El cuestionario de Estrés percibido de Cohen (PSS), adaptado y validado al castellano (Remor, 2006) fue utilizado para evaluar la percepción de estrés o el grado en que las situaciones de la vida se valoran como estresantes en el último mes. La versión reducida consta de 10 ítems con un formato de respuesta sobre una escala tipo Likert (0 = nunca, 4 = muy a menudo).

Las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Estrés Percibido, cuentan con adecuada fiabilidad y validez ($\alpha = 0,82$).

Estudio Antropométrico Básico. El peso corporal fue calculado mediante la medición del peso y la talla. A partir de esos dos datos se obtuvo el índice de masa corporal (IMC) dividiendo el peso (expresado en kg) por la talla (expresada en metros) al cuadrado. El resultado del IMC se expresa en kg/m^2 . El IMC es una indicación simple de la relación entre el peso y la talla que se utiliza frecuentemente para identificar el sobrepeso y la obesidad en los adultos, tanto a nivel individual, como poblacional.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el *Normopeso*, como un Índice de Masa Corporal (IMC) de 18,5-24,9. El *Sobrepeso*, como un IMC de 25-29,9. La *Obesidad*, como un IMC igual o superior a 30 (WHO, 1995).

Procedimiento

Los directivos fueron evaluados por profesionales que durante dos meses fueron los encargados de dirigir la evaluación de los distintos grupos. El presente estudio se realizó durante los meses de septiembre y octubre del 2007.

Los directivos fueron pesados y medidos, para lo que se utilizó una báscula con tallímetro, ambos electrónicos. Los sujetos se pesaron y tallaron en ropa de deporte y descalzos para que la medida fuera lo más objetiva posible.

Posteriormente, se les administraban los cuestionarios de nivel de Estrés percibido en el último mes (PSS) y el nivel de Inteligencia Emocional percibida (TMMS), los sujetos respondieron a este cuestionario de una manera individual y en una estancia que favorecía la concentración y la intimidad de la persona. La duración de estas pruebas comprendía 30 minutos.

Resultados

En la tabla 1 están representadas las características descriptivas (Media \pm DS) en la muestra masculina de directivos españoles. Así como el índice de fiabilidad de las escalas TMMS y PSS. Las puntuaciones en las tres dimensiones de TMMS así como de PSS se sitúan dentro de los valores normales de la población española. Sin embargo, los niveles medios de peso corporal de los ejecutivos evaluados están por encima de los valores normales, siendo en su mayoría sujetos con sobrepeso (WHO, 1995).

Para comprobar las relaciones de las tres dimensiones de IE, el Estrés percibido y el IMC, se realizó un análisis de correlación bivariada de Pear-

Tabla 1. Características descriptivas de la muestra masculina de directivos.

	Media	DS	
Edad	43,25	7,09	
Atención emocional (TMMS)	2,92	,67	,82
Claridad emocional (TMMS)	3,36	,63	,83
Reparación emocional (TMMS)	3,70	,71	,85
Estrés (PSS)	13,47	5,68	,84
(IMC)	27,07	3,25	

Tabla 2. Coeficientes de correlación bivariada de Pearson de las variables estudiadas (N=94).

	1	2	3	4	5
Atención emocional (TMMS)	---				
Claridad emocional (TMMS)	,18	---			
Reparación emocional (TMMS)	,08	,38**	---		
Estrés (PSS)	,15	-,13	-,28**	---	
(IMC)	,34**	,02	-,06	,05	---

** P < 0,01(bilateral)

* P < 0,05 (bilateral)

Tabla 3. Análisis de regresión lineal y cuadrática del efecto de la atención emocional sobre el IMC de los ejecutivos.

	R ²	gl	F	P
Regresión Lineal	,11	92	11,98	,00**
Regresión Cuadrática	,20	91	11,68	,00**

** P < 0,01(bilateral)

* P < 0,05 (bilateral)

son. En la tabla 2 se presentan las correlaciones obtenidas. Se observó una correlación negativa entre la dimensión de Reparación emocional y el Estrés percibido, niveles altos de Reparación emocional se asociaban a menor percepción de Estrés ($r = -.28$; $p < 0,001$). Los resultados también mostraron una relación positiva y significativa entre la Atención emocional y el IMC de los directivos ($r = .34$; $p < 0,001$).

Para comprobar el segundo objetivo del presente estudio, se utilizó el modelo de regresión lineal y cuadrático. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 3. En un primer paso, el análisis de regresión lineal muestra una relación entre las dos variables, en directivos mayores de 41 años. A medida que los niveles de Atención aumentan,

también lo hace el IMC ($R^2 = .11$; $p < 0,01$). El análisis de regresión cuadrática muestra que niveles moderados de Atención no afectan al peso corporal, situándose en valores normales, sin riesgo para la salud. Sin embargo, este efecto (véase fig.1) si ocurre ante niveles bajos y altos de dicha variable ($R^2 = .20$; $p < 0,01$) prediciendo mayor IMC.

Con el fin de comprobar el tercer objetivo de esta investigación, se examinó la interacción de las dos variables psicológicas, Atención emocional y Estrés percibido sobre el IMC de los directivos. En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos en este análisis, observándose una interacción cuadrática significativa ($R^2 = .18$; $p < 0,01$) de la Atención y el Estrés como predictores del IMC. Los directivos ma-

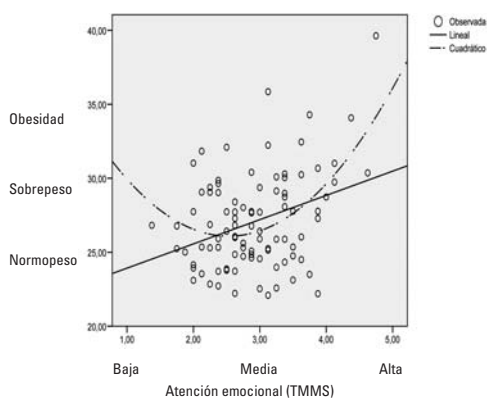


Figura 1: Efecto lineal y cuadrático de la Atención emocional en el IMC.

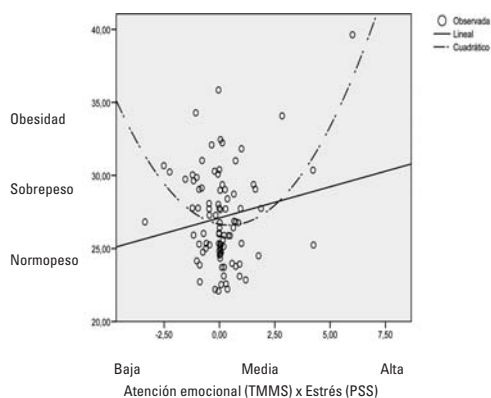


Figura 2: Efecto lineal y cuadrático de la interacción del estrés y la atención en el IMC.

Tabla 4. Análisis de regresión lineal y cuadrática de los efectos de la atención emocional y el estrés sobre el IMC de los ejecutivos.

	R ²	gl	F	P
Regresión Lineal	,03	90	2,53	,12
Regresión Cuadrática	,18	89	9,54	,00**

** P < 0,01 (bilateral)
 * P < 0,05 (bilateral)

yores de 41 años, con niveles moderados de Atención y Estrés tienen un peso corporal más saludable, mientras que niveles bajos y altos predicen la Obesidad en la muestra estudiada (véase fig. 2).

No se han encontrado relaciones significativas entre las dimensiones de Atención emocional, Estrés percibido e IMC en directivos menores de 41 años.

Discusión

En cuanto al primer objetivo del presente trabajo de investigación, los datos han confirmado como mayores niveles de Reparación emocional se asocian a menores niveles de Estrés percibido. Además los resultados demostraron como altos niveles de Atención emocional se asocian a un mayor IMC en la muestra de directivos españoles.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, los datos han mostrado como niveles bajos y altos de Atención emocional afectan a los niveles de IMC, predicando la obesidad en directivos.

En cuanto al tercer objetivo, los resultados obtenidos confirmaron un efecto de interacción de la Aten-

ción emocional y el Estrés percibido afectando significativamente a los niveles de IMC. En vista de estos resultados, las percepciones de Atención emocional y Estrés más elevadas y más bajas son predictoras de obesidad en los directivos españoles mayores de 41 años.

A pesar de que el papel de la IE ha mostrado ser un importante indicador de bienestar físico y psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Naidoo y Pau, 2008), el efecto de la Atención emocional es, cuanto menos, controvertido (para una revisión ver, Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Observándose una incidencia negativa sobre el bienestar psicológico de la persona y una relación en sentido opuesto a como lo hacen las dimensiones de Claridad y Reparación (Fierro, 2006).

Siguiendo el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2004), una adecuada IE dependerá de cómo se combinen las tres dimensiones. Tener un alto nivel de Atención emocional no significa, a priori, que la persona sea emocionalmente inteligente, sino que todo dependerá de cómo se combine con las restan-

tes escalas. Las personas atentas emocionalmente se caracterizan por estar vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo, lo cual no siempre es productivo para el individuo, sobre todo cuando una alta Atención emocional no se acompaña de una suficiente capacidad de discriminar sus causas, motivos y consecuencias (Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003). Tal y como se observa, son precisamente aquellas personas que sufren problemas de obesidad las que se caracterizan por inadecuados niveles de Atención emocional.

La literatura existente ha confirmado cómo los obesos se caracterizan por una inadecuada gestión emocional (Giusti y Panchaud, 2007). Lingswiler, Crowther y Stephens (1987) señalaron como los obesos experimentaban grandes fluctuaciones en depresión, ansiedad y hostilidad en relación con personas de peso normal. Kubiak, Vögele, Siering, Schiel y Weber (2008) demostraban como los pensamientos rumiativos se asociaban a la conducta de ingesta de comida. Estas investigaciones previas podrían explicar los resultados extraídos en este estudio, ya que es la dimensión de Atención emocional la que viene siendo asociada a pensamientos rumiativos, mayores síntomas de ansiedad y/o depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) o menor bienestar psicológico (Fierro, 2006).

En conclusión, los resultados obtenidos en el presente estudio confirman, por una parte, la correlación negativa de la Reparación emocional y la percepción de Estrés de directivos españoles y, por otra, la influencia de la Atención emocional y su interacción con el estrés percibido como indicadores relevantes de obesidad.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

Referencias

- Costarelli, V., Demerzi, M. y Stamou, D. (2009). Disordered eating attitudes in relation to body image and emotional intelligence in young women. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 22 (3), 239-45.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Extremera, N., Durán, L. y Rey, A. (2009). The moderating effect of Trait Meta Mood and Perceived Stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46 (2), 116-121.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- 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.
- Fierro, A. (2006). La Inteligencia Emocional ¿se asocia a la Felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés* 12 (2-3), 241-249.
- Giusti, V. y Panchaud, M. (2007). Psychological profile of obese patients. *Revue Medicale Suisse*, 3, 846-849.
- Harvey P. y Dasborough M.T. (2006). Consequences of employee attributions in the workplace: the role of emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 145-51.
- Hertel J., Schutz A. y Lammers C.H. (2009). Emotional intelligence and mental disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 1-13.
- Kouvonen, A., Kivimaki, M., Cox, S., Cox, T. y Vahtera, J. (2005). Relationship between work stress and body mass index among 45,810 female and male employees. *Psychosomatic Medicine*, 67, 577-583.
- Kubiak, T., Vögele, C., Siering, M., Schiel, R. y Weber, H. (2008). Daily hassles and emotional eating in obese adolescents under restricted dietary conditions-The role of ruminative thinking. *Appetite*, 51, 206- 209.
- Lingswiler, V., Crowther, J. y Stephens, M.. (1987). Emotional reactivity and eating in binge eating and obesity. *Journal Behavioral of Medicine*, 10, 287-299.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence

- is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-8.
- Lowe, M. y Fisher, E. (1983). Emotional reactivity, emotional eating, and obesity: a naturalistic study. *Journal Behavioral of Medicine*, 6, 135-49.
- Mayer, J., Salovey, P. Y Caruso (2004). Theory, findings and implications. *Psychology Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Naidoo, S. y Pau, A. (2008). Emotional intelligence and perceived stress. *Journal of South African Dental Association* , 63(3), 148-51.
- Nishitani, N., Sakakibara, H. (2006). Relationship of obesity to job stress and eating behavior in male Japanese workers. *International Journal of Obesity* (London), 30, 528-533.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-75.
- Ostry, AS., Radi, S., Louie, A. y LaMontagne, A. (2005). Psychosocial and other working conditions in relation to body mass index in a representative sample of Australian workers. *Psychosomatic Medicine*, 67, 577-583.
- Remor E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 86- 93.
- Riley, H. y Schutte, N.S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education*, 33(4), 391-8.
- Sociedad Española para el estudio de la Obesidad (SEEDO). (2000). *Medicina Clínica*. 115 (15), 587- 587.
- Schutte, N., Malouff, J., Thosteinson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007). A meta- analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 42, 921-933.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz- Padiá, E. y Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349- 364.
- WHO. (1995). Physical Status: The use and Interpretation of Anthropometry. *WHO Technical Report Series 854*. Geneva, World Health Organization.

Optimismo-pesimismo disposicional y autovaloración de salud: relación con la fragilidad en mayores

Paz Elipe Muñoz

Universidad de Jaén

Resumen

Numerosos trabajos muestran una importante asociación entre emociones y salud en la vejez. Por otra parte, algunos estudios muestran que la salud autoinformada, un importante predictor de deterioro funcional y mortalidad en mayores, podría estar reflejando, parcialmente, ciertos estados afectivos.

El objetivo de este trabajo fue analizar la asociación entre optimismo-pesimismo disposicional y fragilidad en mayores. Además se analizó la posible relación de la salud autoinformada con las asociaciones previamente descritas.

La muestra estuvo formada por 374 personas (241 mujeres y 133 hombres) de 65 años en adelante.

El nivel de fragilidad se obtuvo mediante un análisis cluster con las siguientes variables: funcionamiento en actividades de la vida diaria, funciones y estructuras corporales, contexto y afectividad.

Los resultados muestran claras asociaciones entre optimismo-pesimismo y fragilidad aunque únicamente en mujeres. Además, en mujeres, la salud autoinformada aparece relacionada con optimismo-pesimismo así como con la asociación entre ambos constructos y fragilidad. Tomados conjuntamente los datos señalan importantes vías de asociación, diferenciales en función del género, entre estados afectivos y salud en mayores. Se necesita más investigación dirigida a analizar el papel de la percepción, comprensión y manejo de las emociones en la salud de los mayores.

Abstract

A great deal of research has shown the relationship between emotions and health in elderly people. By the other hand, some studies show that self-rated health, which is an important predictor of functional decline and mortality in elderly people, may partly reflect some affective states.

The objective of this research was to analyse the associations between dispositional optimism-

pessimism and frailty in elderly people. The possible relationships between self-rated health and these associations were also assessed.

The participants were 374 people (241 women and 133 men) aged 65 or more.

The degree of frailty was obtained through cluster analyses. The variables used in the analysis were: functional performance in daily activities (ADL), body functions and structures, context and affectivity.

The results show important associations between optimism-pessimism and frailty only in women. In addition, self-rated health in women was related to optimism-pessimism. Also self-rated health was related to associations between optimism-pessimism and frailty in women. As a whole, the results show important pathways of association between affective states and health in elderly. These pathways are different for men and women. More research is needed to determine the role of perception, understanding and management emotions in the health of elderly people.

Introducción

La fragilidad en mayores es un tema de investigación que ha adquirido gran relevancia debido a sus importantes repercusiones sobre la salud y la calidad de vida de este grupo poblacional. Hace alusión a una entidad que sitúa a la persona en una condición de especial vulnerabilidad hacia resultados adversos de salud, dependencia y/o institucionalización y mortalidad. A pesar de tener una base fisiológica y manifestarse, principalmente, a nivel físico, se trata de un constructo multisistémico (Bortz II, 2002; Raphael et al., 1995). En el presente estudio se ha considerado la fragilidad como un constructo multidimensional y dinámico que subyace al proceso que va desde el funcionamiento óptimo de la persona a su discapacidad total y que emergería de la interacción entre factores fisiológicos, funcionales, contextuales y afectivos (Elipe, 2006).

Aunque los estudios que relacionan fragilidad e Inteligencia Emocional (IE en adelante) son aún limitados, numerosas investigaciones muestran claras asociaciones entre IE y salud (para una revisión véase Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Asimismo, diversas investigaciones muestran importantes asociaciones entre elementos relacionados con la IE, como el afecto positivo y negativo, y fragilidad (ver Elipe, 2009).

Optimismo y pesimismo disposicional son constructos que forman parte del afecto positivo y negativo. Hacen alusión a la creencia de que, en general, ocurrirán más cosas buenas que malas o, por el contrario, los resultados serán predominantemente negativos (Scheier y Carver, 1985). Aunque muestran importantes relaciones con la IE dichos constructos no son intercambiables (Extremera, Durán y Rey, 2007). Ambos han sido relacionados con deterioro físico y funcional en la vejez. Así, mientras que el optimismo parece tener un efecto protector contra la discapacidad y la mortalidad en mayores (Giltay, Geleijnse, Zitman, Hoekstra y Schouten, 2004; Ostir, Markides, Black y Goodwin, 2000), el pesimismo se ha asociado con diversos resultados negativos de salud (Hong, Zarit y Malmberg, 2004; Mahler y Kulik, 2000). Algunos estudios sugieren como posible vía de asociación el efecto de dichos constructos sobre la autovaloración de salud y las conductas derivadas de dicha percepción (Giltay et al., 2004; Hong et al., 2004).

La autovaloración de salud o salud autoinformada, la percepción que tiene la persona sobre su propio estado de salud, se ha convertido en uno de los constructos más usados en gerontología y geriatría dada la importante relación que ha mostrado con cambios en el estado funcional, fragilidad y mortalidad (Ferraro y Kelley-Moore, 2001; Menec, Chipperfield y Perry, 1999). No obstante, se han encontrado algunas diferencias de género siendo la percepción subjetiva de las mujeres sobre su estado de salud altamente más sensible a su nivel de riesgo real que la de los hombres (Shye, Mullooly, Freeborn y Pope, 1995). Idler, Hudson, y Leventhal (1999), especulan que la salud autoinformada no refleja únicamente una valoración en el sentido cognitivo del término sino que reflejaría la suma de experiencias de salud, conductas de riesgo para la salud, variables emocionales, severidad de la enfermedad y síntomas que todavía no son diagnosticables.

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre optimismo-pesimismo disposicional, fragilidad y autovaloración de salud. Las hipótesis de estudio fueron las siguientes:

- a) Optimismo-pesimismo y fragilidad estarán asociados de forma significativa siendo dicha asociación directa en el caso del pesimismo e inversa en optimismo.
- b) Optimismo-pesimismo y autovaloración de salud estarán asociados de forma signifi-

cativa siendo la relación entre optimismo y autovaloración directa, mayor nivel de optimismo-mejor autovaloración de salud, y la relación pesimismo-autovaloración inversa.

c) La asociación optimismo-pesimismo y fragilidad estará relacionada con la autovaloración de salud, siendo dicha relación mayor en el caso de las mujeres.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 374 personas (241 mujeres y 133 hombres), residentes en el área urbana de Granada capital, no institucionalizadas, de 65 años en adelante ($M = 74.28$, $DT = 6.93$). Para seleccionarla se realizó un muestreo por cuotas. En este tipo de muestreo se facilita al entrevistador el perfil de las personas que tiene que entrevistar en cada una de las secciones en que se va a aplicar la entrevista. El tamaño de las submuestras que formaron cada cuota, compuesta por una combinación de edad (5 grupos) y género, se determinó mediante un criterio proporcional manteniendo, de forma aproximada, los porcentajes poblacionales en la muestra (ver figura 1).

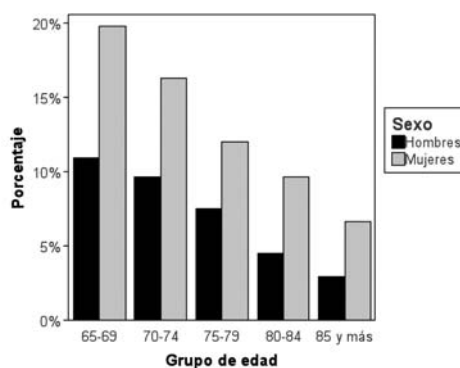


Figura 1: Composición de la muestra de estudio en función de la edad y el sexo.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue una entrevista estructurada constituida por cinco áreas: variables sociodemográficas, funcionamiento en actividades de la vida diaria (AVD), funciones y estructuras corporales, contexto y afectividad. Optimismo y pesimismo fueron valorados mediante una adaptación al castellano del "Life Orientation Test" de Scheier y Carver

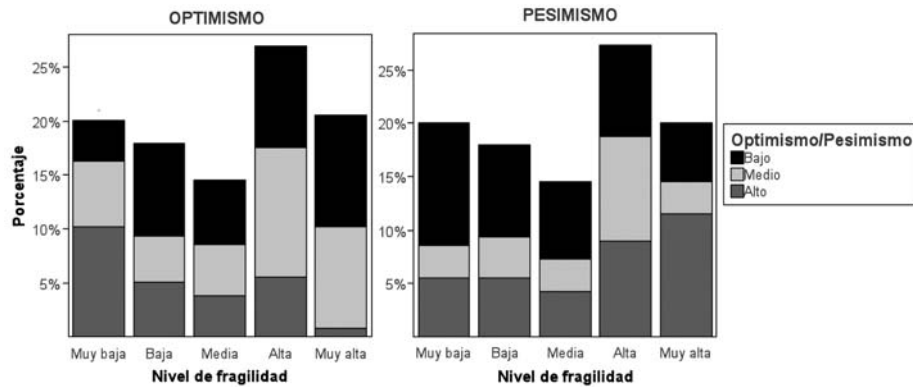


Figura 2: Composición de los grupos de fragilidad en función del nivel de optimismo y pesimismo. Mujeres.

(1985). Mayores puntuaciones en optimismo y pesimismo, valorados por separado, indicaban mayor tendencia a esperar resultados positivos y negativos, respectivamente. La autovaloración de salud fue examinada mediante una pregunta directa sobre la actual situación de salud, con 5 opciones de respuesta (1 muy mala-5 muy buena), (una descripción detallada de la entrevista puede consultarse en Elipe, 2006).

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas por alumnos de último curso de Psicología y de postgrado entrenados específicamente para ello. En algunos casos tuvieron lugar en Centros de Salud y Centros de Día; en otros, en las casas de los propios entrevistados tras una primera toma de contacto con ellos a través de los mencionados centros.

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos utilizados han comprendido: tablas de contingencia, contrastes Chi-cuadrado, contrastes de proporciones (z) y correlaciones (de orden cero y parciales). Para determinar el nivel de significación en los contrastes de proporciones, dado que se han hecho comparaciones múltiples, se ha utilizado la corrección de Bonferroni. Para las tablas de contingencia se categorizaron las sumas de las puntuaciones en optimismo y pesimismo, por separado, en 3 grupos—alto, medio y bajo—utilizando los percentiles. Las puntuaciones en autovaloración de salud fueron recodificadas en 3 categorías—mala, media y buena—con objeto de evitar la aparición de casillas vacías.

El nivel de fragilidad se calculó a partir una medida resumen de cada una de las áreas valoradas

—funcionamiento en AVD, funciones y estructuras corporales, contexto y afectividad— obtenida de forma independiente para hombres y mujeres. Posteriormente, se realizó un análisis cluster, utilizando como variables criterio las puntuaciones en cada una de las citadas áreas. Se utilizó el método de Ward, para obtener información sobre el número ideal de cluster y el método de partición de k-medias para determinar la localización final de los individuos en dichos cluster. Se determinó como solución adecuada la de 5 grupos, tanto en hombres como en mujeres, que fueron ordenados de menor a mayor fragilidad (para obtener información detallada de estos cálculos véase Elipe, 2006).

Los análisis fueron realizados con el paquete SPSS versión 15.0 para Windows.

Resultados

Optimismo, pesimismo y fragilidad

Optimismo y nivel de fragilidad aparecen asociados de forma significativa únicamente en mujeres (χ^2 MUJERES [8, N = 234] = 33.57, $p < .01$; χ^2 HOM-BRES [8, N = 128] = 11.80, $p > .05$), siendo esta asociación lineal inversa ($r = -.26$, $p < .01$).

Los contrastes de proporciones pusieron de manifiesto un número significativamente menor de mujeres con bajo optimismo en el grupo de fragilidad muy baja (19.1%) que en los grupos baja (47.6%) y muy alta (50%). Asimismo, el porcentaje de mujeres con un alto optimismo es significativamente mayor en el grupo de fragilidad muy baja (51.1%) que en los grupos alta y muy alta (20.6% y 4.2%, respectivamente). De igual modo, las diferencias entre el porcentaje de mujeres con alto op-

Tabla 1. Correlaciones (de orden cero y parciales) entre optimismo, pesimismo y fragilidad en mujeres

	Optimismo	Pesimismo
Correlaciones de orden cero (de Pearson)		
Optimismo	1	
Pesimismo	-.31**	
Fragilidad	-.23**	.28**
Autovaloración salud		
Optimismo	1	
Pesimismo	-.23**	1
Fragilidad	-.04	.15*

N = 234; *p < .05. ** p < .01

Resultados basados en contrastes bilaterales

timismo en los grupos de fragilidad baja (28.6%) y media (26.5%), y el grupo de fragilidad muy alta también son significativas (véase figura 2).

Pesimismo y fragilidad únicamente mostraron asociación significativa en mujeres ($\chi^2_{\text{MUJERES}} [8, N = 234] = 23.05, p < .01$; $\chi^2_{\text{HOMBRES}} [8, N = 132] = 10.63, p > .05$), siendo la asociación dicha asociación lineal directa ($r_s = .23, p < .01$).

Los contrastes mostraron diferencias entre la proporción de mujeres con bajo pesimismo en el grupo de fragilidad muy baja y el de muy alta (57.4% vs. 27.7%) y viceversa, es decir, mayor proporción de mujeres con un alto nivel de pesimismo en el grupo de fragilidad muy alta frente al de muy baja (57.4% vs. 27.7%) (Ver figura 2).

Optimismo, pesimismo y autovaloración de salud

La autovaloración de salud estuvo asociada de forma significativa con optimismo y pesimismo exclusivamente en mujeres ($\chi^2_{\text{MUJERES OPTIMISMO}} [4, N = 234] = 23.98, p < .01$; $\chi^2_{\text{HOMBRES OPTIMISMO}} [4, N = 128] = 3.71, p > .05$; $\chi^2_{\text{MUJERES PESIMISMO}} [4, N = 234] = 12.88, p < .01$; $\chi^2_{\text{HOMBRES PESIMISMO}} [4, N = 132] = 8.56, p > .05$), siendo dicha relación directa en el caso del optimismo, mayor optimismo mejor percepción de salud ($r_s = .30, p < .01$) e inversa en el caso del pesimismo ($r_s = -.23, p < .01$).

Con objeto de examinar si las relaciones entre optimismo-pesimismo y fragilidad, estaban asociadas con la valoración que la persona hace de su salud, se realizó una correlación parcial entre estas variables, utilizando como variable de control la autovaloración de salud, y se comparó con la correlación de orden cero. Para ello se utilizaron las puntuaciones directas de optimismo y pesimismo (sin categorizar), la puntuación en fragilidad (1 a 5) y la

puntuación en autovaloración de salud (1 a 5). Todas estas puntuaciones fueron transformadas, de forma previa al análisis, en puntuaciones Z.

Los resultados constatan esta asociación tal y como puede comprobarse en la tabla 1.

Discusión y conclusiones

Los resultados corroboran parcialmente las hipótesis de partida: optimismo y pesimismo aparecen asociados con fragilidad aunque únicamente en mujeres, no encontrándose ninguna asociación significativa entre estos constructos en hombres.

Por otra parte, también aparecen importantes relaciones entre optimismo y pesimismo y valoración de la propia salud pero, nuevamente, éstas sólo resultaron significativas en mujeres.

Además, los datos corroboran la relación de la autovaloración de salud con las asociaciones entre optimismo-pesimismo y fragilidad ya que tras eliminar su influencia las asociaciones entre estos constructos disminuyen llegando a dejar de ser significativas en el caso del optimismo.

Aunque la naturaleza del estudio no permite realizar inferencias causales, los resultados parecen sugerir que la percepción que tiene la persona sobre su estado de salud podría mediar la relación entre optimismo, pesimismo y fragilidad. Las personas más optimistas tendrían ciertos beneficios sobre su salud porque consideran ésta de forma más positiva y, por ende, estarían más dispuestas a realizar aquellas actividades que le permitieran mantenerla. En cambio, los pesimistas considerarían que su salud es bastante pobre y, en consecuencia, tenderían a adoptar actitudes más pasivas. Aunque esto es sólo una hipótesis, resultados de estudios previos van esta línea (Giltay et al., 2004; Scheier, Weintraub y Carver, 1986). También podría ocurrir que, tal y

como sugiere el estudio de Hong et al. (2004), como consecuencia de percibir su salud como pobre, la propia persona limite sus AVD lo que redundaría en un mayor deterioro.

Por otra parte, según los resultados obtenidos, la autovaloración de la salud en hombres es más “independiente” de ciertas disposiciones afectivas. A este respecto, podría hipotetizarse que, dado que tradicionalmente la emotividad ha sido asignada a las mujeres, éstas podrían estar integrando cierta información emocional (optimismo y pesimismo) en la consideración de su propia salud, mientras que los hombres serían más “inflexibles” a la hora de incluir esta información. En relación con estas diferencias, estudios previos muestran que, aunque tanto en hombres como en mujeres la valoración que hace la persona de su salud se relaciona con su nivel de fragilidad, en mujeres la magnitud de dicha asociación es aproximadamente el doble (Elipe, 2006). Es decir, en línea con resultados previos, la valoración subjetiva de salud de las mujeres parece ajustarse más al nivel real de deterioro (Shye et al., 1995). ¿Cómo podrían interpretarse estos datos?. Una posible explicación es que la integración de la información emocional en la autovaloración de salud haga dicha valoración más certera. No obstante, la naturaleza de este estudio no permite constatar tal hipótesis.

Una de las principales limitaciones de este trabajo se deriva de su naturaleza transversal la cual impide constatar la dirección de las relaciones encontradas. No obstante, esta limitación abre un amplio espectro de interrogantes referidos a la relación entre percepción, comprensión y manejo de las propias emociones, componentes básicos de la IE, y la salud en mayores.

Referencias

- Bortz II, W.M. (2002). A conceptual framework of frailty: A review. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 57A, M283-M288.
- Elipe Muñoz, P. (2006). *Condicionantes afectivos de la fragilidad en personas mayores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada [Recurso electrónico].
http://adrastea.ugr.es/record=b1613604*spi
- Elipe, P. (2009). Afectividad y fragilidad: la importancia de la Inteligencia Emocional en la salud de las personas mayores. En J. M. Augusto Landa (Dir. y Coord.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 119-141). Jaén: Universidad de Jaén.
- 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, 1069-1079.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp.173-187). Madrid: Pirámide.
- Ferraro, K.F. y Kelley-Moore, J.A. (2001). Self-rated health and mortality among black and white adults: examining the dynamic evaluation thesis. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 56B, S195-S205.
- Giltay, E.J., Geleijnse, J.M., Zitman, F.G., Hoekstra, T. y Schouten, E.G. (2004). Dispositional optimism and all-cause and cardiovascular mortality in a prospective cohort of elderly Dutch men and women. *Archives of General Psychiatry*, 61, 1126-1135.
- Hong, T.B., Zarit, S.H. y Malmberg, B. (2004). The role of health congruence in functional status and depression. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 59B, P151-P157.
- Idler, E.L., Hudson, S.V. y Leventhal, H. (1999). The meanings of self-ratings of health. *Research on Aging*, 21, 458-476.
- Mahler, H.I.M. y Kulik, J.A. (2000). Optimism, pessimism and recovery from coronary bypass surgery: Prediction of affect, pain and functional status. *Psychology, Health, and Medicine*, 5, 347-358.
- Menec, V.H., Chipperfield, J.G. y Perry, R.P. (1999). Self perceptions of health: A prospective analysis of mortality, control, and health. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 54B, P85-P93.
- Ostir, G.V., Markides, K.S., Black, S.A. y Goodwin, J.S. (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional independence and survival. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48, 473-478.
- Raphael, D., Cava, M., Brown, I., Renwick, R., Heathcote, K., Weir, N., et al. (1995). Frailty: A public health perspective. *Canadian Journal of Public Health*, 86, 224-227.

- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Scheier, M.F., Weintraub, J.K. y Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1257-1264.
- Shye, D., Mullooly, J.P., Freeborn, D.K. y Pope, C.R. (1995). Gender differences in the relationship between social network support and mortality: a longitudinal study of an elderly cohort. *Social Science and Medicine, 41*, 935-947.

Estados de ánimo previo y recuperación afectiva ante una situación de estrés de examen académico: el papel de la regulación emocional

Natalio Extremera
 Pablo Fernández-Berrocal
 Desiree Ruiz-Aranda
 Rosario Cabello
 J. M. Salguero
Universidad de Málaga

Resumen

Este estudio investiga el papel potencial de las habilidades de regulación emocional (evaluadas con el MSCEIT; Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer et al., 2002) en una situación de examen final de una asignatura universitaria. Los participantes fueron 136 estudiantes universitarios de Psicología (21,3% varones y 78,7% mujeres). Los alumnos cumplimentaron a principios de curso la subescala de regulación emocional del MSCEIT. El día del examen, los alumnos cumplimentaron justamente antes y después un cuestionario sobre estados de ánimo e intrusiones. En general, los resultados mostraron, que cuando se dividió a los participantes en alta y baja habilidades de regulación emocional, la rama del MSCEIT era un potencial predictor del balance afectivo previo a la situación de examen. Además, los resultados indicaron una interacción entre la dimensión de regulación emocional y el balance afectivo previo que explicaba la recuperación afectiva tras el examen. Estos datos proporcionan evidencia adicional sobre los mecanismos que pueden estar moderando las relaciones entre habilidades emocionales, estado de ánimo, intrusiones y logro académico en una situación de examen.

Abstract

This study investigates the potential role of emotional managing abilities (assessed by the MSCEIT; Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, Mayer et al., 2002) in a situation of final college examination. Participants were 136 (21,3% men and 78,7% women) Psychology undergraduate students. Participants completed the MSCEIT man-

aging emotions dimension at the beginning of the academic year. Participants also completed just before and after the exam several questionnaires about positive and negative mood states and intrusive thoughts. In general, the result show that when the participants was divided into high and low groups in scores in the MSCEIT managing emotions dimension, this ability was a potential predictor of previous affective balance to examination. Thus, results indicated there was interaction between MSCEIT managing emotions scores and previous affective balance in predicting mood recovery after the examination. These data provide additional evidence about the potential mechanism might be moderating the relationship between emotional abilities, mood states, intrusive thoughts and academic performance in an examination situation.

Introducción

La literatura reciente sobre inteligencia emocional (IE) ha mostrado que las habilidades de comprensión y regulación están relacionadas positivamente con una disminución en el número de pensamientos rumiativos tras un estresor experimental (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Parece ser que los resultados negativos sobre la salud mental y física podrían extenderse a otros estresores naturales, tales como una situación de estrés académico. Así, algunas investigaciones muestran que los individuos con una elevada atención emocional muestran mayores niveles de síntomas físicos mientras que aquellos con mayores niveles de reparación afectiva informan menor número de enfermedades (Goldman, Kraemer, y Salovey 1996). En otros estudios, la IE se ha relacionado con una respuesta cardiaca más saludable, niveles de rumiación más bajo y menor liberación de cortisol durante estresores permanentes (Salovey et al., 2002). Estos resultados sugieren que las habilidades de IE, aunque influyen en la experiencia de regulación del estado de ánimo, tienen efectos beneficiosos más allá de los meramente regulativos.

Dentro de la vida diaria, los estados de ánimo negativos pueden afectar al rendimiento individual en una amplia diversidad de contextos. El ámbito académico podría ser uno de ellos. Presumiblemente, las habilidades de regulación pueden amortiguar el efecto de los estados de ánimo negativos sobre el rendimiento académico. Dada la importan-

cia potencial de la IE en los procesos de afrontamiento y adaptación, nos parece relevante examinar la relación entre la IE y la ejecución individual en situaciones donde las personas experimentan un alto estrés emocional tales como la realización de un examen. De hecho, se estima que aproximadamente el 15-25% de los estudiantes presentan elevados niveles de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1992). Además, la calificación académica en un examen se considera una medida comportamental objetiva que presumiblemente estaría influenciada por procesos de regulación emocional. Por ejemplo, el estado de ánimo negativo y ansioso se incrementa justamente antes de realizar el examen. Normalmente este fenómeno ocurre porque el individuo se enfrenta a una situación de evaluación de relevancia para su futuro en la que, además, puede anticipar el fracaso (Escalona y Miguel-Tobal, 1996). Aunque un nivel de activación siempre es necesario, una ansiedad elevada desembocaría en una menor ejecución en la prueba, ya que el sujeto se focalizaría más en sus pensamientos de fracaso y sus emociones negativas que en la realización de la prueba.

En este sentido, existen datos que demuestran cómo ciertos estados emocionales pueden afectar a la concentración y la ejecución en tareas académicas (Lyubomirsky, Kasri y Zehm, 2003). Un hallazgo constante en la literatura es que las personas con baja IE son más propensas a tener rumiaciones y pensamientos intrusivos sobre lo que les preocupa (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002). Por otra parte, la presencia permanente de los pensamientos rumiativos en una tarea cognitiva afecta negativamente a nuestro rendimiento en tal empresa (Lyubomirsky et al., 2003). En este sentido, estos autores seleccionaron estudiantes universitarios con alta y baja puntuación en disforia y se les entrenó para que realizaran procesos rumiativos sobre sí mismo o se distrajesen centrándose en imágenes neutras o planeando una actividad. Los autores concluyen que las personas con alta tendencia a rumiar o a presentar pensamientos intrusivos agotan sus recursos cognitivos con mayor rapidez, requieren de una mayor demanda de capacidad atencional en las tareas y, por tanto, incrementan sustancialmente la carga cognitiva. Así, disminuyen la ejecución final en la tarea académica, por un lado, como consecuencia de la menor cantidad de recursos atencionales que le dirigen

y, por otro, por la reducción significativa en la niveles de información procesada (Gutiérrez-Calvo, 2002).

Por otra parte, estudios anteriores habían analizado los niveles de expectativas sobre la regulación emocional, los síntomas depresivos y los niveles de ansiedad estado como predictores de la ejecución académica en estudiantes universitarios (Catanzaro, 1996). Los resultados mostraron que las expectativas sobre regulación mostraban un efecto de interacción con la ansiedad estado prediciendo el rendimiento académico. Los estudiantes más ansiosos antes del examen, que además informaron niveles más bajos en sus expectativas sobre su capacidad de regulación emocional, fueron los que tuvieron peor rendimiento. Por el contrario, aquellos alumnos con mayor creencia en sus expectativas de regulación no se vieron afectados por los niveles de ansiedad experimentados, e incluso, se vieron beneficiados ya que su nivel de ansiedad se asociaba positivamente con el rendimiento académico. Así pues, el autor concluye que la ansiedad puede interferir en la ejecución académica especialmente en aquellos individuos con bajas creencias en su capacidad de regulación (Catanzaro, 1996).

En el siguiente estudio se ampliará los resultados obtenidos por Catanzaro (1996). Nuestro principal interés es analizar el vínculo entre la IE y la adaptación bajo situaciones de estrés natural. En este sentido, se trata examinar si las habilidades de IE, medidas a través de una medida autoinformada y otra de habilidad de IE, juegan un papel en el balance afectivo previo a la situación de examen. Además, analizaremos si los niveles de IE tiene efectos sobre la recuperación afectiva tras el examen.

Método

En Diciembre, un mes y medio antes del examen final de la Convocatoria universitaria de Febrero, los alumnos completaron, como parte práctica de la asignatura, dos escalas de IE, una autoinformada y otra de habilidad. El día del examen final en Febrero, se les pidió que rellenaran de forma voluntaria una hoja antes y justo después del examen, sobre su estado de ánimo actual y la frecuencia e intensidad de los pensamientos intrusivos acerca del examen en la última semana.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 136 estudiantes universitarios de 4º de Psicología (21,3% va-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: media y desviación típica.

	N	Media	Desv. típ.
Atención emocional	134	3,24	,80
Claridad emocional	134	3,15	,83
Reparación emocional	135	3,20	,79
Regulación Emocional (MSCEIT)	135	,43	,06
Intrusión	136	18,43	4,6
Afecto positivo previo	136	1,30	1,0
Afecto negativo previo	136	2,28	,70
Afecto positivo posterior	136	3,32	,74
Afecto negativo posterior	136	1,79	,71
Balance afectivo previo	136	1,30	1,02
Balance afectivo posterior	136	1,54	1,06

rones y 78,7% mujeres) de edades comprendidas entre los 19 y 42 años ($M=22,36$; $D.S.=3,22$) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Instrumentos

Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: Subescala de regulación emocional (MSCEIT v.2.0, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). Se realizó una variable *dummy* dicotomizada dividiendo a la muestra en dos grupos en función de sus niveles altos o bajos en esta dimensión (± 1 D.S.).

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Escala que evalúa los niveles de inteligencia emocional percibida mediante tres factores: Atención, Claridad y Reparación emocional.

Escala de pensamientos intrusivos de Horowitz (IES; Horowitz, Wilner y Álvarez, 1979). Adaptación al castellano de Ramos (2000). Los ítems de esta escala fueron adaptados a la situación de examen.

Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS; Watson Clark y Tellegen, 1988; versión española Joiner, Sandin, Chorot, Lostao y Marquina 1997). Esta escala evalúa las dimensiones de afecto positivo y negativo. Mediante un sumatorio de las dos dimensiones se obtuvo un indicador del balance afectivo de los estudiantes.

Resultados

En la tabla 1 aparecen las medias, desviaciones típicas y correlaciones para las diferentes variables evaluadas. Con respecto a las subescalas del TMMS, Atención correlacionó significativamente y de for-

ma positiva con Claridad, pero no con Reparación. Claridad se relacionó de forma significativa con afectividad positiva y con el balance afectivo previo al examen. Reparación emocional, mostró correlaciones negativas con intrusión y afectividad negativa previa al examen y positivas con el balance afectivo previo y posterior a la realización de la prueba. Con respecto a la rama de regulación emocional del MSCEIT mostró correlaciones positivas con intrusiones y balance afectivo previo y posterior. Más interesante aún fueron las correlaciones positivas encontradas entre el MSCEIT 4 dicotomizado y el balance afectivo previo. Además, el balance afectivo previo evidenció relaciones positivas con las subescalas de Claridad y la Reparación y negativas con las intrusiones acerca del examen.

Análisis de regresión

Análisis de Regresión sobre el balance afectivo previo al examen. A continuación, para examinar cuáles eran las dimensiones emocionales que predecían el balance afectivo de los estudiantes previo al examen se llevaron a cabo una serie de análisis de regresiones por pasos. En la tabla 2 se observan los resultados más relevantes.

En el modelo de regresión se introdujo como variable dependiente la dimensión balance afectivo previo, entendido como el diferencial entre el afecto positivo y el afecto negativo recogido en el PANAS. Como variables predictoras del modelo de regresión se incluyeron las siguientes: los tres componentes del TMMS: Atención, Claridad y Reparación, la rama 4 del MSCEIT dicotomizada en grupos extremos y las intrusiones en la última semana

Tabla 2. Análisis de regresión por pasos sobre el balance afectivo previo y sobre afectividad positiva y negativa posterior al examen.

	%R2	F	P	P
VD: Balance afectivo previo	24,7%	6,57	.005	
1. MSCEIT dicotomizado				.45 .01
2. Intrusiones				-.29 .01
VD: Afectividad positiva posterior	18%	4,32	.05	
1. Afectividad positiva previa				.37 .05
VD: Afectividad negativa posterior	48%	3,93	.05	
1. MSCEIT dicotomizado				-.72 .01
2. Producto MSCEIT dicotomizado x Balance afectivo previo				1.25 .01

previa al examen. El modelo total fue significativo ($R^2=0,25$, $F(2,42)=6,576$; $p<0.01$). Este modelo explicaba un 25% de la varianza en el balance afectivo previo al examen de los estudiantes. En concreto, la rama 4 del MSCEIT dicotomizada que dividía a los alumnos entre aquellos con alta habilidad para manejar sus emociones y aquellos otros con baja habilidad de regulación emocional predecía por sí misma un 16,5% de la varianza en el balance afectivo. Además, la predicción fue en la dirección esperada. Cuanto mayor era la habilidad para regular las emociones, más positivo era el balance afectivo previo al examen ($\beta=0,45$; $p<.01$). En segundo lugar, el nivel de intrusiones en la última semana previa al examen explicaba un 8,2% de la varianza en balance afectivo previo e igualmente lo hizo en la dirección esperada. En concreto, mayor nivel de intrusiones en el alumnado en la semana previa al examen se asoció negativamente con las puntuaciones en balance afectivo previo ($\beta=-0,292$; $p<.05$).

Análisis de Regresión sobre la recuperación afectiva tras el examen. A continuación nuestro objetivo fue examinar si alguna variable de las examinadas explicaba la recuperación del estado de ánimo tras finalizar el examen. Para ello realizamos una serie de modelos de regresión jerárquicos en los que se introdujeron los factores de afecto positivo y afecto negativo tras concluir el examen de forma individual. Los resultados más relevantes se resumen igualmente en la tabla 2.

En el primer modelo se utilizó el afecto positivo posterior como variable dependiente. Los diferentes pasos y las variables predictoras introducidas en cada paso del modelo de regresión jerárquico se indican a continuación. En la primera ecuación se introdujeron como predictores el balance afectivo previo y las intrusiones. En la segunda ecuación se introdujeron como predictores las subescalas del TMMS (Atención, Claridad y Reparación) y la rama 4 del MSCEIT dicotomizada. En la tercera ecuación se introdujeron como predictores el producto de la interacción de MSCEIT dicotomizado y el balance afectivo previo y de la subescala Reparación x el balance afectivo previo. No se hicieron interacciones con las otras subescalas del TMMS ya que planteamos una hipótesis restrictiva en la que considerábamos que los aspectos de regulación emocional, es decir, la rama de regulación emocional del MSCEIT y la subescala de reparación emocional del TMMS podrían ser las variables predictoras más importantes en la recuperación del estado de ánimo, tal como habían demostrado estudios correlacionales previos (Fernández-Berrocal et al., 2001; Lopes, Salovey y Straus 2003; Martínez-Pons, 1997).

Como se aprecia en la Tabla 2, en el modelo final sólo un predictor fue significativo: el afecto positivo previo al examen. El modelo total fue significativo ($R^2=0,18$, $F(2,42)= 4,32$; $p<0.05$). El modelo de regresión final explicó un 18% de la varianza en el afecto positivo tras el examen. Además, el afecto positivo previo explicó la varianza en el afecto positivo posterior en la dirección esperada. Los estudiantes universitarios con un nivel más elevado de afecto positivo antes del examen mostraron también un mayor afecto positivo tras su conclusión ($\beta= .37$, $p<.05$).

En el segundo modelo se utilizó el afecto negativo posterior como variable dependiente. Los diferentes pasos y las variables predictoras introducidas en cada paso del modelo de regresión jerárquico fueron idénticos a los realizados en el análisis an-

terior. En la primera ecuación se introdujeron como predictores el balance afectivo previo y las intrusiones. En la segunda ecuación se introdujeron como predictores las subescalas del TMMS (Atención, Claridad y Reparación) y la subescala de regulación emocional del MSCEIT dicotomizada. En la tercera ecuación se introdujeron como predictores el producto de la interacción de MSCEIT dicotomizado y el balance afectivo previo y de la subescala Reparación x el balance afectivo previo. Como se aprecia en la Tabla 2 en el modelo final dos predictores fueron significativos: el MSCEIT dicotomizado y el producto entre la rama 4 del MSCEIT y el balance afectivo previo. El modelo total fue significativo ($R^2=0,48$, $F(8,42)= 3,93$; $p<0.05$). Este modelo de regresión explicó un 48% de la varianza en el afecto negativo tras el examen. Las puntuaciones en el MSCEIT dicotomizado predijeron en sentido inverso el afecto negativo tras la conclusión del examen ($\beta= -.72$, $p<.01$). Por otra parte, los resultados apoyaron la hipótesis de que la subescala de regulación emocional del MSCEIT funciona como un moderador del afecto negativo posterior cuando se relaciona con el balance afectivo previo ($\beta= 1.25$, $p<.01$).

Si representamos estas interacciones nos encontramos con la gráfica de resultados que aparece en la Figura 1. Para la interacción MSCEIT 4 x Balance afectivo previo, se observa que aquellos alumnos con bajas puntuaciones en la rama 4 del MSCEIT, es decir, bajos niveles en regulación emocional, y con un balance afectivo negativo previo al examen presentan puntuaciones más elevadas en su afectividad negativa tras concluir el examen. En cambio, los alumnos con mayor habilidad de regulación emocional, independiente de si el balance era bajo o alto, presentaban una afectividad ne-

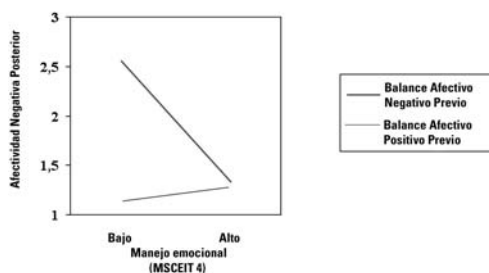


Figura 1: Interacción entre Regulación Emocional y balance afectivo previo explicando la afectiva negativa después del examen.

gativa posterior más baja. Además, cuando el balance afectivo previo al examen era positivo, tanto los alumnos con baja como con alta IE manifestaban una afectividad negativa posterior similar, subrayando así la importancia de las habilidades de IE especialmente en situaciones de estrés.

Conclusiones

La idea de que la IE puede ser un factor amortiguador del malestar negativo en situaciones naturales de estrés fue apoyada en este trabajo. Los análisis de correlaciones mostraron que las personas con una alta Atención emocional mostraban también mayor afectividad antes de realizar el examen (tanto positiva como negativa). En cambio, los factores Claridad y Reparación se relacionaron con una mejor afectividad. En concreto, con mayor afectividad positiva y un mejor balance afectivo previo al examen. Además, Reparación emocional correlacionó positivamente con un mejor balance afectivo tanto antes como después del examen y negativamente tanto con las intrusiones experimentadas la semana previa al examen como con afectividad negativa antes y después de la prueba.

Por su parte, las puntuaciones en la subescala de regulación emocional del MSCEIT mostraron un dato a primera vista sorprendente, al correlacionar positivamente con intrusiones. Es posible que en una situación de estrés natural en la que el individuo se juega parte de su calificación en una asignatura universitaria y, por tanto, es un acontecimiento con claras implicaciones futuras, las personas con alta IE mostraran una mayor preocupación y, hasta cierto punto, responsabilidad con la prueba que tenían pendiente. Probablemente las intrusiones podrían actuar como un sistema de alarma que avisaría al individuo de la existencia de un fenómeno importante que realizar y sirviera para focalizar la atención y los esfuerzos en superar la prueba a través de mecanismos compensatorios (Eysenck y Calvo, 1992; Gutiérrez-Calvo, 2002). Las demás correlaciones fueron en la dirección esperada, mostrando relaciones en sentido inverso con afectividad negativa y correlaciones positivas con el balance afectivo anterior y posterior. En cuanto al indicador dicotomizado del MSCEIT, seleccionando las puntuaciones de las personas con alta y baja puntuación en la prueba, los resultados mostraron correlaciones positivas con el balance afectivo posterior y anterior y en sentido inverso con la afectividad negativa antes y después de la prueba.

Los análisis de regresión confirmaron que las diferencias en regulación emocional y una alta tendencia a experimentar excesivas ruminaciones pueden ser un desencadenante de mayor malestar negativo previo al examen. En cuanto a la recuperación afectiva tras la realización de la prueba, los datos mostraron predictores diferentes para la afectividad positiva y para la afectividad negativa después del examen. Mientras para el afecto positivo posterior, el mejor predictor era el afecto positivo con el que se había entrado a realizar la prueba, el afecto negativo posterior era explicado por un efecto de interacción entre las diferencias en regulación emocional y el balance afectivo previo, apoyando la hipótesis de que las habilidades de regulación emocional del MSCEIT funcionan como un moderador del afecto negativo posterior cuando interacciona con el balance afectivo previo. Los resultados coinciden con los obtenidos en la literatura sobre ansiedad y rendimiento que demuestran que los efectos negativos de la ansiedad suele aparecer en condiciones de estrés de evaluación, pero no en ausencia de estrés, subrayando su carácter transitorio y revelando que las habilidades de IE tienen una importancia más relevante cuando la persona experimenta situaciones estresantes. En tales situaciones los individuos con mayor ansiedad y déficits de habilidades más notorios ven reducida su capacidad de procesamiento y de recuperación afectiva (Calvo, Eysenck, Ramos y Jiménez, 1994; Naveh-Benjamin, Lavi, McKeachie y Lin, 1997).

Es posible que las personas con alta IE, aunque empezaran el examen sintiéndose nerviosas, fueran más capaces de manejar su estado de ánimo y de concentrarse mejor en la tarea de examen. En cambio, los individuos con bajos niveles de IE serían menos capaces de regular y manejar su estado de ánimo o bien sus intentos de regulación emocional fuesen más ineficaces. Futuros trabajos deberían incluir el MSCEIT con todas sus dimensiones. Igualmente, futuros estudios deberían ampliar estos datos a otros estresores naturales para confirmar el papel moderador de las habilidades de regulación emocional o su efecto diferencial.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

Referencias

- Calvo, M. G., Eysenck, M. W., Ramos, P. y Jiménez, A. (1994). Compensatory reading strategies in test anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 99-116.
- Catanzaro, S. J. (1996). Negative mood regulation expectancies, emotional distress, and examination performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1023-1029.
- Escalona, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1992). Ansiedad y rendimiento. En J. J. Miguel-Tobal (Ed.), *Psicología de la Ansiedad*. Madrid: Facultad de Psicología UCM. Mimeo.
- Escalona, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1996). Ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 195-209.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R., (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-75.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence, emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 155-128.
- Gutiérrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad y educación. En. Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción*. McGraw

- Hill: Madrid.
- Horowitz, M. J., Wilner N. y Alvarez W. (1979). Impact of Event Scale: A measure of subjective stress. *Psychosomatic Medicine*, 41 (3), 209-218.
- Joiner, Jr., T.E., Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., y Marquina, G. (1997). Development and factor-analytic validation of the Spanish PANAS among women in Spain: (More) cross-cultural convergence in the structure of mood. *Journal of Personality Assessment*, 68, 600-615.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., y Zehm K. (2003). Dysphoric Rumination Impairs Concentration on Academic Tasks. *Cognitive Therapy and Research* 27, 309-330.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Naveh-Benjamin, M., Lavi, McKeachie, W. J. y Lin, Y. G. (1997). Individual differences in student's retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: The case of test anxiety. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 507-526.
- Ramos, N. S. (2000). *Variables cognitivas implicadas en el ajuste al trauma y asociadas a la comunicación emocional*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21, 758-772.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Inteligencia emocional y manejo de pasajeros conflictivos en tripulantes de cabina de pasajeros

María José Piñar Chelso

Escuela Formatic-Barna, Barcelona

Jordi Fernández-Castro

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido diseñar un procedimiento que logre simular de forma realista situaciones potencialmente estresantes, frecuentes y verídicas con pasajeros y que permita analizar el papel modulador que tiene la inteligencia emocional en el estrés percibido, la dificultad percibida, la disonancia emocional y el rendimiento de los Tripulantes de Cabina de Pasajeros frente a pasajeros conflictivos. La muestra estaba compuesta por 18 Tripulantes de Cabina de Pasajeros. Mediante un juego de roles interactuaban con dos actores que hacían de pasajeros. Cada sujeto pasó por cuatro escenarios en un diseño intra-sujeto (2 situaciones, un pasajero que había colocado su equipaje en una ventana de emergencia y un pasajero que había estado fumando en el lavabo x 2 tipos de pasajeros conflictivos, categoría tipo I o tipo II establecida por la Federal Aviation Administration). Las situaciones fueron vividas con realismo y el procedimiento simuló situaciones potencialmente estresantes. Se encontraron relaciones positivas entre el componente comprensión del TMMS-24 y el estrés percibido, la dificultad percibida y la disonancia emocional.

Abstract

The aim of this work was to design a procedure to get simulate in a realistic way, potentially stressful, frequent and real situations with passengers and to allow of analyse the modulate role of emotional intelligence in perceived stress, emotional dissonance, perceived difficulty and performance of flight attendants in the face of conflictive passengers. The sample is formed by 18 flight attendants. By a role-play the subjects interact with 2 actors acted as passengers. It was an intrasubject design, wherein every subject faces four scenarios (2 situations, a passenger who has placed his suitcase next to one of

the emergency exits and a passenger who has been smoking in the toilette and two types of passenger x 2 types of conflictive passengers, category type I or category type II according to the classification carried out by Federal Aviation Administration). The scenarios were experienced with realism and the procedure simulated situations potentially stressful. It haven been found significant relationships between the component clarity of TMMS-24 with perceived stress, perceived difficulty and emotional dissonance.

Introducción

El estrés laboral en el Tripulante de Cabina de Pasajeros (TCP) ha sido constatado en diversos estudios (Ballard, et al., 2004; McDonald, Deddens, Grajewski, Whelan y Hurrell, 2003; Morley-Kirk y Griffiths, 2003). Su estudio es importante para la salud del TCP y por las repercusiones que pueda tener en sus funciones, velar por la seguridad del avión y la atención al cliente. Por ello, actualmente la instrucción en *Crew Resource Management* (CRM), uso de todos los recursos disponibles para alcanzar operaciones seguras y eficientes, incluye la gestión del estrés (Salas, Wilson y Shawn, 2006).

Las situaciones potencialmente estresantes más frecuentes y cotidianas del TCP son las relacionadas con la atención al cliente (Kushnir, 1995), especialmente los pasajeros conflictivos. Los incidentes con pasajeros conflictivos aumentan constantemente y constituyen una seria amenaza para la seguridad en los aviones (Sparaco, 2000).

La actual competitividad entre las aerolíneas ha incrementado la presión sobre el TCP para que proporcione un servicio de alta calidad. Por lo que los sentimientos mostrados hacia el cliente son una demanda de su trabajo (Rafaeli y Sutton, 1987) que provoca frecuentemente disonancia emocional (Hochschild, 1983).

Partiendo de los modelos mediacionales del estrés, que postulan que una misma situación potencialmente estresante produce estados emocionales distintos en diferentes individuos en base a la valoración cognitiva que hagan de la situación y de sus recursos (Lazarus y Folkman, 1984), en el presente estudio se plantea que la inteligencia emocional (IE, en adelante) (Salovey y Mayer, 1990) podría ser un recurso que ayudase al TCP a manejar las situaciones estresantes con pasajeros conflictivos, a partir de las relaciones halladas entre los compo-

nentes de la IE y estrés en personal de servicio (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004; Mikolajczak, Menil y Luminet, 2007), trabajo emocional (Austin, Dore y O'Donovan, 2008), y rendimiento laboral (Elfenbein, Der Foo, White, Tan y Aik, 2007; Van Rooy y Viswesvaran, 2004).

La principal meta del trabajo fue diseñar un procedimiento que simulase con realismo situaciones potencialmente estresantes, frecuentes y verídicas con pasajeros y que permitiera evaluar el rendimiento del TCP, para examinar el efecto modulador de los componentes de la inteligencia emocional percibida (IEP, en adelante) y la habilidad en la percepción de emociones en los otros en: el estrés, la disonancia emocional, la dificultad percibida y el rendimiento del TCP.

Adicionalmente, se han formulado las siguientes hipótesis: los participantes con una baja puntuación en el componente atención de la IEP, una alta puntuación en los componentes comprensión y regulación de la IEP y una alta puntuación en la habilidad de identificar emociones en otros a partir de la expresión facial, la comunicación paraverbal y de la postura: 1) Percibirán menos estrés, 2) Experimentarán menos dificultad percibida, 3) Sentirán menos disonancia emocional y, 4) Tendrán un mejor rendimiento.

Método

Participantes

Participaron 18 tripulantes, con una edad media de 23,9 (DT=4,3; rango entre 18 y 33 años), 10 de ellos (5 hombres y 5 mujeres) sin experiencia, y 8 (5 mujeres y 3 hombres) TCP en activo (rango de experiencia laboral de 0,25 a 11,5 años).

Instrumentos

Inteligencia emocional percibida. Se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptación española de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally y Ramos (1998). Las puntuaciones se transformaron para cada uno de sus componentes en tres categorías: bajo, medio y alto, siguiendo la baremación ofrecida por los autores de la adaptación española.

Habilidad para percibir emociones en otros. Se utilizaron tres instrumentos: el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Faces (DANVA-

2-AF de Nowicki y Carton, 1993), el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Prosody (DANVA-2-AP de Baum y Nowicki, 1998) y el Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy for Postures (DANVA-2-POS de Pitterman y Nowicki, 2004).

Cuestionario *ad hoc*. Dos preguntas, en una escala del 1 al 10, medían cada una de las variables: estrés percibido, disonancia emocional, dificultad percibida, experimentadas en la situación, y realismo de la situación.

Escenarios

Cuatro juegos de roles fueron los cuatro escenarios experimentales. Un actor o una actriz interpretaba dos situaciones, un pasajero o pasajera que había dejado todo su equipaje de mano obstruyendo una ventana de emergencia, en adelante M (Maleta); y un pasajero o pasajera que había vuelto de fumar en el lavabo, en adelante F (Fumar), con dos niveles de conflictividad del pasajero (no conflictivo, en adelante NC, y conflictivo, en adelante C).

El actor o actriz escenificaba al pasajero NC repitiendo la frase: “no entiendo muy bien por qué tengo que quitar mis cosas de aquí”, o “no entiendo muy bien por qué no se puede fumar aquí”, en un tono normal y al tipo C, repitiendo la frase: “a mí no me expliques historias que mis cosas se quedan aquí”, o “a mí no me expliques historias que yo fumo donde me da la gana”, en un tono antipático.

Procedimiento

Los participantes cumplimentaban los instrumentos de evaluación de la IE en un ordenador portátil y visionaban en él la situación con la que se iban a enfrentar. Luego se enfrentaban a ella en una habitación contigua. De nuevo, en la habitación inicial contestaban en el ordenador las preguntas *ad hoc* y se les presentaba la descripción de la siguiente situación y se repetía el procedimiento, hasta completar los cuatro juegos de roles, donde cada participante interaccionaba en dos escenarios con una actriz y en dos escenarios con un actor. La actuación fue grabada, en imagen y sonido, para su posterior evaluación.

Colaboradores

Actores. Participaron cinco actrices y cinco actores, la mitad de ellos profesionales, que tenían una media de edad de 25,6 años.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas entre paréntesis del grado de estrés percibido, la disonancia emocional y el nivel de dificultad percibido, experimentados por los sujetos en las situaciones conflictivas según el nivel de comprensión del TMMS-24.

	Comprensión Baja n=4	Comprensión Media n=12	Comprensión Alta n=2	F(2,15)	p
Estrés Percibido	4,50 (1,29)	5,60 (1,63)	1,75 (0,01)	5,78	0,01
Disonancia Emocional	5,50 (2,41)	6,42 (1,56)	1,75 (1,06)	6,10	0,01
Dificultad Percibida	4,38 (1,25)	5,17 (1,71)	1,00 (0,00)	6,08	0,01

Evaluación del rendimiento por parte de jueces. Siete jueces, cinco clientes habituales de aerolíneas, dos hombres y tres mujeres, y dos TCP, un hombre y una mujer, evaluaron, tras el visionado de los vídeos, la comunicación no verbal y la ejecución global del sujeto.

Resultados

No hubieron cambios en las variables dependientes debidos al orden de presentación y realismo de la situación ($M=8,04$), ni al género ni experiencia de los participantes.

En las variables estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida, los escenarios conflictivos causaron un mayor valor de todas ellas (estrés percibido (NC $M=4,14$, C $M=4,93$; $F(1,17)=5,66$; $p<0,05$), disonancia emocional (NC $M=4,35$, C $M=5,70$; $F(1,17)=9,25$; $p<0,01$) y aunque la diferencia no fue significativa ($F(1,17)=2,12$, $p=0,16$), dificultad percibida (NC $M=3,83$, C $M=4,53$); y para ninguna de ellas hubieron diferencias significativas entre las dos situaciones (estrés percibido (Fumar $M=5,10$; Maleta $M=3,97$ $F(1,17)=3,02$, $p=0,10$), disonancia emocional (Fumar $M=5,36$; Maleta $M=4,68$; $F(1,17)=1,88$, $p=0,19$), dificultad percibida (Fumar $M=4,64$; Maleta $M=3,72$; $F(1,17)=2,12$, $p=0,16$).

Para verificar las tres primeras hipótesis se analizaron, con un análisis de varianza para cada uno de los componentes de la IEP y para cada una de las tres modalidades en la habilidad de percibir emociones, los escenarios conflictivos y no conflictivos por separado, omitiendo el tipo de situación.

Los escenarios no conflictivos, no mostraron diferencias significativas en estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida en función de la IEP ni de las medidas de habilidad de la IE.

Los escenarios conflictivos presentaron diferencias significativas entre los sujetos con distintos ni-

veles de comprensión del TMMS-24, para las variables estrés percibido ($F(2,15)=5,78$; $p<0,05$), disonancia emocional ($F(2,15)=6,10$, $p=0,01$) y dificultad percibida ($F(2,15)=6,08$ $p=0,01$). Los sujetos altos experimentaban un valor menor en cada una de las tres variables, tanto frente a los sujetos bajos en comprensión, mostrando menos estrés percibido ($t=2,96$; $p=0,01$), menos disonancia emocional ($t=2,18$; $p=0,01$) y percibiendo la situación como menos difícil ($t=2,16$; $p<0,05$), como frente a los sujetos con comprensión media ($t=4,95$, $p<0,01$, para el estrés; $t=13,68$; $p=0,00$, para la disonancia emocional; $t=3,87$, $p<0,01$, para la dificultad percibida). Los sujetos bajos en comprensión experimentaban menos estrés percibido ($t=13,60$; $p<0,01$), menos disonancia emocional ($t=13,68$; $p=0,00$) y menos dificultad percibida ($t=12,29$, $p<0,01$), que los sujetos con comprensión media (Ver tabla 1).

Los escenarios conflictivos no mostraron diferencias significativas entre estrés percibido, dificultad percibida y disonancia emocional en función del nivel de los componentes atención y regulación del TMMS-24 ni de las medidas de habilidad de la IE.

La cuarta hipótesis, en base a análisis previos, se valoró con análisis factoriales mixtos tomando como factores intrasujeto: la conflictividad y el tipo de jueces, para la variable comunicación no verbal, y junto con la situación, para la puntuación total. Para ambas medidas del rendimiento no se encontraron diferencias significativas en función del nivel de los sujetos en los distintos componentes del TMMS-24 o de su habilidad para percibir emociones.

Mediante regresión por pasos se analizaron, como variables dependientes, la valoración (puntuación global y comunicación no verbal) de jueces expertos y clientes y, como variables independientes, el componente comprensión del TMMS-24, la disonancia emocional, el estrés percibido y la dificultad percibida. Resultando que el componente com-

preñión del TMMS-24 tiene una relación negativa con la valoración de los expertos de la comunicación no verbal ($F(1,16)=5,03$, $p<0,05$; $R^2=0,24$, R^2 corregida=0,19; coeficiente beta estandarizado de -0,489; $t=-2,24$, $p<0,05$).

Discusión

El procedimiento simula situaciones potencialmente estresantes de forma realista.

Las dos primeras hipótesis fueron parcialmente confirmadas. Los sujetos altos en comprensión percibían menos estrés, como en previos hallazgos, en personal de servicios (Limonero et al., 2004) y en universitarios (Gohm, Corser y Dalsky, 2005), y menos dificultad, en las situaciones conflictivas. Según las teorías transaccionales del estrés (Lazarus y Folkman, 1984), porque experimentaban mayor control percibido sobre la situación, al evaluarse así mismos con la suficiente habilidad (alta comprensión) como para hacer frente a las demandas que la situación les exigía. Sin embargo, no se han verificado las relaciones entre estrés y el componente atención, como en las citadas investigaciones.

La tercera hipótesis se verificó en parte. Los sujetos altos en comprensión sienten menos disonancia emocional en las situaciones conflictivas. Según la teoría del trabajo emocional (Hochschild, 1983), no han utilizado la estrategia de actuación superficial, coherentemente con los hallazgos de Austin, et al. (2008) donde la IE estaba negativamente relacionada con esta estrategia, y de Cabello, Fernández-Berrocal, Extremera y Ruiz-Aranda (2005), donde el componente comprensión correlacionó negativamente con la supresión emocional. Teniendo en cuenta la baja puntuación que los jueces expertos les han otorgado en comunicación no verbal y partiendo de los resultados de Mikolajczak et al. (2007) que no encontraron relaciones negativas entre IEP y desviación emocional, probablemente sea ésta estrategia la que han utilizado los sujetos: aunque hayan identificado la emoción negativa que experimentaban no hayan creído que tenían que controlarse debido a que no tengan interiorizadas las reglas emocionales organizacionales (Rafaeli y Sutton, 1987).

Contrariamente a las tres primeras hipótesis los sujetos con la más baja comprensión, experimentan menos estrés percibido, disonancia emocional y dificultad percibida, posiblemente a que, como normalmente no son conscientes de la emoción que experimentan, no han sido capaces de

percibir que padecían ni estrés ni disonancia emocional, en los escenarios conflictivos, ni los han percibido con dificultad.

No se han verificado las tres primeras hipótesis, para el componente regulación lo que no significa que los sujetos con menor estrés, dificultad percibida y disonancia emocional no hayan regulado sus emociones puesto que el componente regulación del TMMS-24 no recoge todas las posibles estrategias de regulación emocional existentes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

La hipótesis cuatro no ha sido confirmada, presentándose una ausencia de relaciones positivas entre IE y rendimiento, que puede deberse a que en éste repercutan otras habilidades interpersonales que no han sido contempladas mediante las medidas de IE utilizadas en este estudio; y apareciendo relaciones opuestas a las esperadas, a mayor comprensión por parte de los sujetos peor puntuación en comunicación no verbal por los jueces expertos, que pueden ser explicadas, como anteriormente se señalaba, a los sujetos no tengan interiorizadas las reglas de expresión organizacionales o, a que tener una alta capacidad para reconocer las emociones en otros, cuando estas son negativas, como es el caso de nuestro pasajero conflictivo, resulte en un rendimiento negativo, coherentemente con los resultados encontrados por Elfenbein y Ambady (2002).

Ninguna de las hipótesis se ha visto verificada para las medidas de habilidad, pero estos resultados, junto los restantes, no son concluyentes debido al reducido tamaño muestral.

Los sujetos con y sin experiencia no presentaron diferencias en ninguna de las variables dependientes, lo que podría deberse a que el componente comprensión sea más importante que la experiencia en la predicción de éstas.

Notas

Este trabajo se ha llevado a cabo en parte gracias a la ayuda SEG2005/06345 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Referencias

Austin, E.J., Dore, T.C.P. y O'Donovan, K.M. (2008). Associations of personality and emotional intelligence with display rule percep-

- tions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*, 44, 679-688.
- Ballard, T.J., Corradi, L., Lauria, L., Mazzanti, C. Scaravelli, G., Sgorbissa, F., et al. (2004). Integrating qualitative methods into occupational health research: A study of women flight attendants. *Occupational and Environmental Medicine*, 61, 163-166.
- Baum, K. M. y Nowicki, S. (1998). Perception of emotion: measuring decoding accuracy of adult prosodia cues varying in intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(2), 89-107.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ruiz-Aranda, D. (2005). La evaluación de la regulación emocional. En A. Giménez (Coor.), *Comportamiento y palabra* (pp.25-26). Málaga: Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.
- Elfenbein, H.A. y Ambady, N. (2002). Predicting workplace outcomes from the ability to eavesdrop on feelings. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 963-971.
- Elfenbein, H.A., Der Foo, M.D., White, J. Tan, H. H. y Aik, V.C. (2007). Reading your counterpart: the benefit of emotion recognition accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 205-223.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (pp 83-84). Málaga
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1/2), 39-67.
- Gohm, C.L., Corser, G.C., y Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. The commercialization of human feeling*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Kushnir, J. (1995). Stress in ground support personnel. En J. Ribak, R.J. Rayman y P. Froom (Eds.), *Occupational health in aviation: Maintenance and support personnel* (pp. 51-72). San Diego: California: Academic Press.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 29-41.
- McDonalds, L.A., Deddens, J.A. , Grajewski, B.A, Whelan, E.A., Hurrell, J.J. (2003). Job stress among female flight attendants. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 45(7), 703-714.
- Mikolajczak, M., Menil, C. y Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Explorating of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Morley-Kirk, J. y Griffiths, A. (2003). *Cabin crew work stress. International research 2003*. Consultado el 15 de noviembre, 2007, de http://www.workstress.net/downloads/CCW_S_2003_Summary.pdf.
- Nowicki, S. Jr. y Carton, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Pitterman, H. y Nowicki, S. (2004). A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS). *Genetic, Social, and Psychology Monographs*, 103(2), 146-162.
- Rafaeli, A. y Sutton, R.I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12(1), 23-37.
- Salas, E., Wilson, K.A. y Shawn, B. (2006). Does Crew Resource Management Training Work? An update, an extension, and some critical needs. *Human Factors*, 48(2), 392-412.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sparaco, P. (2000). Flight attendants target zero

air rage. *Aviation Week & Space Technology*, 153(3), 51.

Van Rooy, D.L. y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

Estudio de la influencia de factores y competencias emocionales en el rendimiento profesional de equipos de ventas

Manuel Antonio Férreo Cruzado
Elena Fernández Carrascoso
Álvaro Marchesi Ullastres
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Estudio enmarcado en la línea de las competencias emocionales (Goleman y Cherniss, 2005), cuyo propósito es comprobar empíricamente si determinados factores y competencias emocionales de un líder, influyen en el rendimiento del grupo de trabajo.

Los instrumentos utilizados para obtener los autoinformes son: CTI (Test de Pensamiento Constructivo), TMMS-24 (modificación española de la Escala de Meta-Humor de Rasgo) y Feedback 270º basado en un conjunto de competencias basadas en valores corporativos. El rendimiento del equipo se basa en el ranking de ventas del grupo.

La muestra se compone de equipos completos de ventas (jefe de grupo y colaboradores) de una gran empresa del sector de Telecomunicaciones.

El estudio pretende contrastar el modelo teórico para predecir el rendimiento profesional, observar su uso como herramienta en la selección de personal y fundamentar intervenciones formativas futuras.

Los resultados obtenidos indican que no hay correlación directa entre la autovaloración de determinados factores emocionales del líder y el rendimiento laboral de su equipo. Tampoco se obtienen correlaciones respecto a la autovaloración del líder y la valoración de su propio equipo de trabajo, incluido su supervisor.

Abstract

Research framed under the line of the emotional competences (Goleman y Cherniss, 2005), which purpose is to prove empirically if determined factors and emotional competences of a leader, influence work team achievement.

The instruments used to obtain the self reports are: CTI (Test of Constructive Thinking), TMMS-24 (Spanish modified Trait Meta-Mood Scale) and Feedback 270º based on a set of com-

petences which characteristics had been designed in relation in function to the corporate values. Team achievement is obtained by the group sales ranking.

The sample is composed by complete sales teams (group leader and collaborators) of a big company in the sector of Telecommunications.

The research pretends to contrast the theoretical model to predict professional achievement, observe its use as a tool personnel selection and to set the foundations of the future formative interventions.

The obtained results indicate that there is no direct correlation among self assessment and determined emotional factors of the leader and the labor achievement of his team. Neither are obtained correlations in regard to leader's self and the assessment of his own work team, included his supervisor.

Introducción

La idea inicial del presente trabajo parte del convencimiento de que el rendimiento de los equipos depende de ciertos factores y competencias emocionales¹ del líder del equipo.

Trataremos de comprobar de forma empírica si el nivel de determinados factores y competencias emocionales del líder, correlacionan con el rendimiento profesional del equipo. El estudio se realiza en el ámbito de las ventas telefónicas.

Variables

Usamos variables predictoras, de criterio y mediadoras.

Las variables predictoras son de tres tipos:

Factores emocionales de la persona:

1.- Medidos mediante el autoinforme de Índice de Pensamiento Global Constructivo (CTI), (Epstein y Meier, 2001) que mide:

- *Emotividad*: Capacidad para enfrentarse a situaciones potencialmente estresantes.
- *Eficacia*: Capacidad para pensar automáticamente en términos de acción eficaz.
- *Rigidez*: Tendencia a agrupar los hechos y a las personas en amplias categorías.
- *Pensamiento supersticioso*: Poseer supersticiones privadas, creencias limitadoras.
- *Pensamiento esotérico*: Creencia en fenómenos extraños, mágicos.

Tabla 1. Género.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Mujer	25	41,0	41,0	41,0
	Hombre	36	59,0	59,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Tabla 2. Áreas operativas.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Desarrollo de Ventas	39	32,0	63,9	63,9
	Fidelización y Retención	22	18,0	36,1	100,0
	Total	61	50,0	100,0	

Tabla 3. Ranking de ventas.

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Excelente	7	5,7	11,5	11,5
	Muy Alto	8	6,6	13,1	24,6
	Alto	7	5,7	11,5	36,1
	Medio	8	6,6	13,1	49,2
	Bajo	12	9,8	19,7	68,9
	Muy Bajo	11	9,0	18,0	86,9
	Pésimo	8	6,6	13,1	100,0
	Total	61	50,0	100,0	

- *Ilusión*: Poseer optimismo sin fundamento.

2.- Medidos mediante el autoinforme de Meraconocimiento de estados emocionales TMMS-24 versión española del TMMS-48, (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que mide:

- *Atención*: Capacidad para sentir y expresar sentimientos de forma adecuada.
- *Claridad*: Capacidad para comprender bien los estados emocionales propios.
- *Reparación*: Capacidad de regular correctamente los diferentes estados emocionales.

Competencias Emocionales emanadas de valores corporativos:

- *Confianza*: Capacidad para generar en clientes, colaboradores y cualquier persona relacionada profesionalmente un sentimiento de cercanía, bajo una estricta observancia de

un código de valores propio (y corporativo) y un espíritu tolerante y autocrítico.

- *Orientación a Resultados*: Preocupación por realizar el *trabajo* de la *mejor* forma posible, tratando de sobrepasar los estándares establecidos.
- *Integración en el entorno*: Habilidad de *adaptarse* y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos, amparada en un conocimiento suficiente del entorno organizativo y de negocio.
- *Compromiso con clientes*: Deseo y el esfuerzo de *ayudar* a los *clientes*, satisfaciendo sus necesidades (previa identificación de las mismas), estableciendo relaciones a largo plazo.
- *Colaboración*: Intención *cooperar* con otros de forma genuina, formar parte de un grupo, desarrollar cosas juntos, como opuesto a hacerlo individual o competitivamente.

- *Desarrollo de Personas:* Esfuerzo constante por mejorar la formación y desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis previo de sus necesidades y de las de la organización. Supone ser capaz de *motivar* a sus colaboradores, bien a través del reconocimiento, bien asignando tareas de responsabilidad.
- *Comunicación y relaciones transparentes:* Trabajar fomentando relaciones cercanas y amistosas con el resto de profesionales que integran la compañía, mostrando disposición para escuchar activamente y transmitir información con *claridad*.

Variable de Criterio

El rendimiento profesional, en forma de ranking del grupo en relación con la totalidad de los grupos de la compañía. Los elementos principales de esta variable son: nuevas ventas, clientes fidelizados, eficacia de la llamada y proactividad.

Variables Mediadoras. Las utilizadas han sido:

- Género: Hombre, Mujer
- Grupos de edad: (20-29, 30-39, 40-49, 50-60, más de 60 años)
- Centro Operativo: Áreas Geográficas, Consumo, Externos, DC Madrid, On-line, Presencial
- Área Operativa: Desarrollo Ventas, Fidelización/Retención.
- Tamaño del Equipo: 3-17 colaboradores.

Hipótesis

Se establecieron las siguientes hipótesis generales:

- Los factores emocionales medidos por el índice de pensamiento global constructivo influye en su rendimiento medido por el ranking del grupo que dirigen.
- Los factores emocionales medidos mediante el metaconocimiento de los estados emocionales influye en su rendimiento medido por el ranking del grupo que dirigen.
- Los Jefes de ventas con mayor valoración en competencias emocionales obtendrán mayor rendimiento profesional, medido por el ranking del grupo que dirigen.

De forma complementaria se plantearon otras hipótesis específicas:

El género, el rango de edad, el centro de trabajo, el tamaño del equipo y el área de ventas influyen en el rendimiento laboral.

Tres son las consecuencias que se pretendían obtener:

1.- *Contrastar el modelo teórico:* Comprobar si determinadas competencias y factores emocionales pueden usarse como predictores del rendimiento futuro de estos grupos en función del nivel de competencias y de los factores emocionales de sus líderes.

2.- *Herramienta de Selección de Personal:* Comprobar si el modelo teórico puede servir a los responsables de selección al disponer de un modelo que les permitirá elegir a las personas más dotadas.

3.- *Fundamentar las Intervenciones formativas:* Los responsables de formación en las empresas podrán diseñar o adquirir programas de intervención para trabajar los puntos de mejora detectados.

Método

El presente estudio se enmarca en dos ideas:

- La valoración en competencias que los propios profesionales realizan sobre sí mismos. La valoración sobre las mismas que realizan observadores externos y su incidencia en los resultados profesionales del grupo de trabajo medido por su ranking en el conjunto
- Es un estudio ex post-facto para explicar de la incidencia de las variables predictoras sobre la variable de criterio.

Participantes

Inicialmente el grupo estaba compuesto por 122 participantes, produciéndose después una mortalidad estadística que hizo que finalmente fueran un total de 61 participantes. La distribución final por se muestra en las tablas 1-3.

Instrumentos

A. Factores Emocionales: Spanish modified Trait Meta-Mood scale²⁴ (Extremera y Berrocal, 2004).

Tabla 4. Cuestionario de Competencias Emocionales.

COMPROMISO CON NUESTROS CLIENTES
• Cumple las necesidades y expectativas de los clientes
• Cuida y exige los puntos clave de satisfacción del cliente (interno y externo)
• Hace un seguimiento del cliente para asegurar su satisfacción actual y se preocupa por detectar necesidades futuras
INTEGRACION EN EL ENTORNO
• Muestra disposición a aceptar y promover cambios
• Muestra flexibilidad, gestiona ágilmente cambios en prioridades y estrategias
• Se interesa porque todos mantengan el equilibrio apropiado entre el trabajo y la vida personal
• Conoce bien el negocio y el entorno
• Su visión de negocio esta identificada con los valores y la estrategia de la empresa
• Muestra continuamente interés y respeto en sus relaciones con los demás
• Acepta y facilita la crítica constructiva sobre la manera que realiza su trabajo
• Admite sus errores cuando se equivoca
COMUNICACION Y RELACIONES TRANSPARENTES
• Acepta y facilita la crítica constructiva sobre la manera que realiza su trabajo
• Admite sus errores cuando se equivoca
• Influye positivamente en los demás a través de sus comunicaciones
• Trata a todos por igual evitando favoritismos y amiguismos
• Tiene sentido del humor
• Demuestra serenidad en momentos de crisis o en situaciones de estrés o frustración
• Es una persona accesible y abierta con la que resulta fácil hablar
• Practica lo que predica
• Muestra un comportamiento ético
• Los mensajes que emite son claros y explica el porqué de las cosas
• Trasmite a sus colaboradores la información que necesitan para hacer bien su trabajo
COLABORACION
• Ofrece el apoyo y ayuda necesarios en cada caso
• Promociona el trabajo en equipo
• Crea un ambiente de confianza y colaboración con otras direcciones y otras empresas del grupo
• Fomenta la participación en actividades con otras áreas
• Dedicar suficiente tiempo a los que trabajan con él / ella
DESARROLLO DE PERSONAS
• Dedicar suficiente tiempo a los que trabajan con él / ella
• Reconoce los esfuerzos y logros
• Proporciona la orientación necesaria para asumir nuevas responsabilidades
• Tolera que los demás se equivoquen y hace ver que aprendizaje se puede obtener de la situación
• Delega a sus colaboradores las funciones que están capacitadas para realizar
• Realiza el control y seguimiento adecuado de las funciones delegadas
• Asigna tareas que suponen nuevos retos para las personas a su cargo
• Se preocupa por desarrollar personal y profesionalmente a sus colaboradores
• Proporciona a las personas la confianza necesaria para tomar iniciativas y decisiones propias
• Se preocupa de que sus colaboradores estén contentos y motivados
CONTRIBUCION A RESULTADOS
• Busca soluciones a problemas actuales y futuros
• Es una persona activa que propone nuevas ideas y toma iniciativa
• Trabaja con visión del futuro y no sólo dedicado al día a día
• Sabe planificar y gestionar su área de negocio
• Gestiona eficazmente los recursos atendiendo costes, beneficios y calidad
• Es eficaz en la gestión de tiempos y medios
• Toma decisiones eficazmente y asume la responsabilidad de sus consecuencias
• Estimula y valora la creatividad y la innovación
• Está comprometido por lograr mayor rentabilidad en el negocio
• Actúa con seguridad y tenacidad
CONFIANZA
• Admite sus errores cuando se equivoca
• Trata a todos por igual evitando favoritismos y amiguismos
• Practica lo que predica
• Muestra un comportamiento ético

Consta de 24 preguntas agrupadas en tres factores emocionales (Atención, Claridad, Reparación). Se evaluó con una escala likert (1-5) con la siguiente estructura: (1. Nada de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo).

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,909

B. Factores Emocionales: Inventario de Pensamiento Constructivo (Epstein y Meier, 2001)

Consta de 108 preguntas agrupadas en seis factores emocionales: (Emotividad, Eficacia, P. Supersticioso, Rigidez, P. Esotérico, Ilusión). Se evaluó con una escala Likert (1-5) con la siguiente estructura: (1. T.D., 2. D, 3. Neutral, 4. A 5. T.A.)

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,673

C. Competencias Emocionales: Son siete competencias obtenidas de valores corporativos. Para su evaluación se decidió partir de un modelo en base al sistema feedback 270°. Dándose las siguientes formas de evaluación:

- Auto-informe
- Informe de evaluación por parte del supervisor del participante.
- Informes de evaluación por cada uno de sus colaboradores.

Se elaboró un cuestionario compuesto de 45 preguntas que fueron evaluadas en una escala tipo Likert de cinco puntos (1=la persona nunca se comporta así; 5= la persona siempre se comporta así), tal como se muestra en la tabla 4. Se evaluó con una escala Likert (1-5) con la siguiente estructura: (1. Nunca, 2. Casi Nunca, 3. A veces, 4. A menudo 5. Siempre)

Para este instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0,973

Procedimiento

Se planteó una clara política de comunicación del proyecto, explicándoles muy claramente a los participantes los objetivos y la necesidad de confidencialidad.

Para la evaluación de los factores emocionales se realizaron 61 autoinformes del C.T.I. y del TMMS-24.

Para la evaluación de las Competencias Emocionales se realizaron 1.542 cuestionarios entre líderes, supervisores y colaboradores. Fueron evaluados por:

- Él mismo
- Su supervisor
- Los miembros de su equipo. (min=3;max=17)

Todos los participantes completaron los cuestionarios utilizando una plataforma on-line respetando la máxima confidencialidad. Posteriormente se realizó un estudio del rendimiento de cada participante, estableciendo un ranking general.

Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS versión 12.0 para Windows.

Se realizaron pruebas no paramétricas dado que la variable de criterio (ranking) es ordinal y éstas fueron de dos tipos:

- Las primeras buscaban relación entre las variables mediadoras y la variable de criterio (ranking), aplicando Correlación Rho de Spearman para pruebas no-paramétricas a fin de estudiar las *hipótesis específicas*.
- Después, con la misma prueba, se buscaron relaciones entre las variables predictoras y la variable de criterio (Rendimiento o Ranking) para estudiar las *hipótesis generales*.

La forma elegida de presentación de datos fueron tablas.

Resultados

Las hipótesis específicas establecidas se han testado realizando los siguientes estudios de correlación según tabla 5.

Encontramos una correlación significativa ($r=0,33$) entre el área de ventas y el ranking (que aumenta hasta $r=0,52$, con Género=Hombre). El resto de las hipótesis no están soportadas.

Las hipótesis generales establecidas se contrastaron realizando los siguientes estudios de correlación:

- Correlación entre los niveles de factores emocionales evaluados mediante *autoinformes TMMS-24 y CTI* y el ranking del grupo.
- Correlación entre el nivel de competencias evaluadas mediante feedback 270° y el ranking del grupo.

Como puede verse en la tabla 5, no se apreció ninguna correlación significativa entre factores emocionales y competencias del líder y el rendi-

miento profesional del equipo salvo cuando se han usado las variables mediadoras, segmentándolas. En ese caso se apreciaron correlaciones aisladas en el tramo de 40-50 años respecto a alguna de las competencias emocionales (vistas desde el supervisor). También en algún área operativa o geográfica se encuentran correlaciones aisladas. No constituyen sino excepciones al conjunto.

Discusión

A la luz de los resultados, ninguna de las hipótesis generales establecidas fue soportada por la investigación.

Hemos de mencionar el Estudio de competencias (Feyerherm y Rice, 2002) que aunque estudió distintas competencias emocionales, tampoco encontró relaciones significativas.

Consideramos que la muestra es importante por el número total de participantes, que sobrepasa en número de casos a gran parte de los trabajos realizados de los que tenemos constancia, y que es muy homogénea en cuanto al género.

No obstante hemos de resaltar algunos límites, tales como:

- El diseño de las competencias no se realizó específicamente para este estudio, siendo competencias corporativas.
- Competencias tan significativas como la capacidad de liderazgo del líder no han sido evaluadas.
- Pueden faltar algunas competencias significativas en orden a entender las variaciones de la variable ranking.
- La variable ranking podría resultar insuficiente por no incluir suficientes componentes, además de ser a un factor a corto plazo perdiendo incidencia a medio-largo plazo.
- El que la experiencia de los líderes no sea totalmente homogénea puede estar afectando los resultados de la investigación.
- Quizá habría que incluir alguna medida más objetiva de las Competencias emocionales y no utilizar sólo medidas subjetivas.

Estimamos que será necesario profundizar en los instrumentos de medida de las competencias y de la inteligencia emocional, así como perfeccionar las medidas del rendimiento profesional y extenderlas a otros parámetros que los que se han empleado en este estudio.

En cualquier caso se habrá de indagar más, así lo creemos, en la formación y entrenamiento en factores y competencias emocionales del líder, pero a la vista de este estudio eso no significa que vayamos a incrementar el rendimiento del equipo de trabajo. Las relaciones entre los factores y competencias medidas del líder y el rendimiento del equipo parecen más complejas de lo que puede parecer a primera vista.

Es posible también que en el rendimiento del equipo influyan el nivel de los factores y competencias emocionales de cada uno de los miembros del equipo.

Notas

maferreo@n-accion.es

elenafernandez@n-accion.es

Dirigidos por Álvaro Marchesi Ullastres. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Referencias

- Goleman, D. y Cherniss, D. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Epstein, S. *CTI: Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de inteligencia Emocional*. (2001). Madrid: Traducción TEA Ediciones
- 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.
- Feyerherm, A. y Rice, C. (2002). *Emotional intelligence and team performance: The good, the bad and the ugly*. *International Journal of Organizational Analysis*; 10(4), 343-362.

Tabla 5. Correlación entre las variables mediadoras y ranking del grupo

			Correlaciones					
			Ranking Ventas	Tamaño grupo	Género	Rango Edad	Centro Trabajo	Area de Ventas
Rho de Spearman	Ranking Ventas	Coefficiente de correlación	1,000	,165	,249	-,009	,242	-,335**
		Sig. (bilateral)	.	,203	,053	,947	,060	,008
		N	61	61	61	61	61	61
Tamaño grupo	Tamaño grupo	Coefficiente de correlación	,165	1,000	-,076	-,241**	-,178	-,260*
		Sig. (bilateral)	,203	.	,404	,008	,050	,043
		N	61	122	122	122	122	61
Género	Género	Coefficiente de correlación	,249	-,076	1,000	-,138	,144	-,012
		Sig. (bilateral)	,053	,404	.	,129	,113	,925
		N	61	122	122	122	122	61
Rango Edad	Rango Edad	Coefficiente de correlación	-,009	-,241**	-,138	1,000	,186*	-,078
		Sig. (bilateral)	,947	,008	,129	.	,040	,548
		N	61	122	122	122	122	61
Centro Trabajo	Centro Trabajo	Coefficiente de correlación	,242	-,178	,144	,186*	1,000	-,026
		Sig. (bilateral)	,060	,050	,113	,040	.	,845
		N	61	122	122	122	122	61
Area de Ventas	Area de Ventas	Coefficiente de correlación	-,335**	-,260*	-,012	-,078	-,026	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	,043	,925	,548	,845	.
		N	61	61	61	61	61	61

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Felicidad, afecto positivo, afecto negativo y autoestima: Un estudio comparativo en estudiantes de Málaga y de Róterdam

Vanessa González Herero

Natalio Extremera

Ruth Castillo

Universidad de Málaga

Resumen

El principal objetivo de esta investigación ha sido examinar cómo se relacionan determinadas variables de bienestar (felicidad, afecto positivo y afecto negativo) y de personalidad (autoestima) con otras de naturaleza sociodemográfica (sexo y edad). La muestra incluye 166 participantes. Los resultados de los análisis de varianza, realizados por género y edad, revelaron que los chicos y los sujetos de mayor edad puntuaban más alto en autoestima. En relación con la universidad donde se hallaban estudiando los sujetos, se encuentra que las estudiantes de Málaga experimentaban con mayor frecuencia el afecto negativo que las estudiantes de Róterdam. No se hallaron diferencias significativas entre estudiantes varones de Málaga y Róterdam.

Abstract

The main aim of this research was to examine how well-being variables (happiness, positive affect and negative affect) and a personality dimension (self-esteem), were related to sociodemographic ones (gender and age). The sample included 166 participants. The results from analyses of variance regarding gender and age showed that boys and people in the older group had more self-esteem. Related to the university in which participants were studying, it was found that girls from Málaga experienced negative affect with a higher frequency than girls from Rotterdam. Non significant differences were found between boys from Málaga and Rotterdam.

Introducción

Numerosos estudios se han esforzado por encontrar una explicación a las diferencias que las personas muestran en sus niveles de bienestar. El bienestar subjetivo, según la tradición hedonista centrada en el estudio de la felicidad, representa las evaluaciones

que las personas realizan de sus vidas y, generalmente, se ha definido en términos de tres constructos principales: la satisfacción vital (evaluación cognitiva de las condiciones de la propia vida), el afecto positivo y el afecto negativo (reflejan las reacciones en línea -on-line reactions-, inmediatas, a las buenas y malas condiciones de la propia vida, Diener, Scollon and Lucas, 2004).

La evidencia proveniente de trabajos clásicos sugería que las variables sociodemográficas, tales como la edad o el sexo, eran las responsables de dichas diferencias individuales en la felicidad (e. g., Andrews y Withey, 1976; Bradburn, 1969; Campbell Converse y Rodgers, 1976), aunque hoy se sabe que dichas variables sólo explican alrededor del 20% de la varianza en la misma (Argyle, 1999).

Los constructos anteriormente citados han sido estudiados en relación a la edad y al género. Con respecto a la edad, se ha encontrado que el afecto positivo tiende a descender, y que el afecto negativo no aumenta con la misma (Inglehart, 1990; Veenhoven, 1984).

En cuanto al género, los estudios clásicos no encontraban diferencias significativas en el bienestar subjetivo entre hombres y mujeres (Andrews y Withey, 1976; Campbell et al., 1976; Gurin, Veroff, y Feld, 1960). Sin embargo, estudios más recientes observaron que los hombres, en comparación con las mujeres, experimentaban más frecuente e intensamente estados emocionales positivos (Brody, 1997; Kling, Hide, Showers y Buswell, 1999).

La autoestima es otra variable que ha sido estudiada en relación con el bienestar, encontrándose de manera consistente que ambas se relacionan positiva y significativamente (Lucas, Diener y Suh, 1996).

Son numerosos los trabajos que han hallado diferencias de género en la autoestima, pero las inconsistencias en los resultados complican la obtención de conclusiones fidedignas. En relación con lo anterior, cabe citar dos meta-análisis: el primero, realizado desde la adolescencia tardía hasta la edad mayor, mostró que los hombres informaban de niveles de autoestima ligeramente superiores a las mujeres (Haring, Stock and Okun, 1984; Kling et al., 1999). El segundo, realizado en la edad adulta tardía, observó que las mujeres tenían un autoconcepto más negativo que los hombres. No obstante, la conclusión a la que se llegó es que las diferencias de género son pequeñas, explicando éste menos del

1% de la varianza en bienestar subjetivo y autoestima (Pinquart y Sörensen, 2001).

La relación entre autoestima y edad también ha arrojado resultados contradictorios. Mientras que algunos investigadores han obtenido que su grupo de mayor edad es el que tenía mayor autoestima (Gove, Ortega y Style, 1989), otros no han hallado diferencias significativas entre los adultos más jóvenes y los mayores (Ryff, 1989).

El estudio del bienestar no sólo se ha llevado a cabo a nivel individual, sino que existe un creciente interés por conocer los niveles del mismo a nivel nacional y en analizar las diferencias entre países. En este sentido se observa que cuanto mejores son las condiciones de vida que proporciona el país (riqueza material, igualdad social, libertad y acceso al conocimiento), más felices por término medio son sus habitantes (Veenhoven, 1993). En la década de los 90 Veenhoven realizó un análisis entre 43 países, entre los que se incluían España y Los Países Bajos, países objeto de estudio en este trabajo, para determinar la calidad de vida de los mismos, a partir de la apreciación subjetiva de vida de sus ciudadanos. Los datos muestran una clara relación positiva: cuanto más individualista es el país, más felices son sus ciudadanos. Utilizando los datos introducidos en la Base de Datos Mundial sobre la Felicidad, Veenhoven (1999), encontró que, con una escala de felicidad de 4 puntos, Los Países Bajos obtenían una puntuación media de 3.39, con una estimación global de 9 puntos sobre 10 del individualismo, basado en la valoración de la autonomía, la oportunidad de elegir, y la capacidad de elección, mientras que España obtuvo una puntuación media de 3.04 en la escala de felicidad, y una estimación global del individualismo de 6 puntos.

En base a la literatura, se hipotetiza lo siguiente:

H₁: No se esperan diferencias de género en los niveles de felicidad, afectos positivo y negativo y autoestima.

H₂: No se esperan diferencias de edad en las variables de felicidad, afectos positivo y negativo y autoestima.

H₃: Esperamos diferencias en los niveles de felicidad, de afectos, positivo y negativo, y de autoestima, entre universitarias, en función de la ciudad donde fueron localizadas.

H₄: Esperamos diferencias en los niveles de felicidad, de afectos, positivo y negativo, y de

autoestima, entre universitarios, en función de la ciudad donde fueron localizados.

Método

Participantes

El grupo de participantes estaba compuesto por un total de 166 estudiantes (105 mujeres y 61 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 31 años, y una media de edad de 20.82 años (DT = 2.68). Del total de la muestra, 88 sujetos se hallaban estudiando en la Universidad Erasmus de Róterdam, Departamento de Ciencias Sociales, y 78 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Con objeto de realizar análisis de varianza según la edad, los participantes han sido divididos en dos grupos en función del curso (1º y 2º): grupo 1: de 18 - 19 años; grupo 2º: a partir de los 20 años.

Instrumentos

Todas las escalas fueron traducidas del inglés al español usando el método de *back-translation*. Las originales, en inglés, fueron administradas a la muestra holandesa.

Ítem único de felicidad 1-7. Se preguntó directamente a los sujetos que indicasen en qué grado de 1 a 7 se sentían felices con respecto a sus vidas (puntuación mínima: 1 = no me siento nada feliz; puntuación máxima: 7 = me siento feliz del todo). Muchos autores afirman que, a pesar de las dudas en torno a su validez, las medidas de felicidad de ítem único son razonablemente fiables, cuyos resultados muestran un alto grado de coincidencia con los obtenidos con otras escalas de bienestar subjetivo (Diener, 1994; Veenhoven, 1997).

Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (Brim y Featherman, 1998; en Mroczek y Kolarz, 1998). Las escalas de afecto positivo y negativo constan de seis ítems cada una. Los participantes han de indicar la frecuencia con que han experimentado, durante los últimos 30 días, cada emoción en una escala de 5 puntos (1 = nunca; 5 = todo el tiempo). Las puntuaciones varían de 6 (mínima frecuencia con que sienten el afecto positivo y/o el negativo) a 30 (máxima frecuencia con que son experimentados). Con respecto a la fiabilidad, para la muestra de este estudio, se observan coeficientes alfas elevados (escala de afecto negativo: $\alpha = .75$ y escala de afecto positivo: $\alpha = .81$).

Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965). La Escala de Autoestima de Rosenberg (RES) consta de 10

Tabla 1. Medias (M), desviaciones típicas (SD) y F de ANOVA para felicidad y afecto positivo, según el género, la edad y la ciudad de procedencia de universitarios y universitarias.

Variables	n	Felicidad			Afecto positivo		
		M	SD	F	M	SD	F
Sexo				.556			1.88
Mujer	105	5.64	1.18		20.34	3.61	
Hombre	61	5.49	1.27		21.18	4.14	
Edad				.723			.004
18-19 años	58	5.71	1.11		20.67	2.91	
≥ 20 años	95	5.54	1.25		20.71	4.20	
Universitarios				.126			.858
Rotterdam	33	5.55	1.27		20.73	3.68	
Málaga	28	5.43	1.29		21.71	4.64	
Universitarias				3.30			1.12
Rotterdam	55	5.85	1.12		20.69	3.53	
Málaga	50	5.42	1.23		19.94	3.56	

Tabla 2. Medias (M), desviaciones típicas (SD) y F de ANOVA para afecto negativo y autoestima, según el género, la edad y la ciudad de procedencia de los universitarios y las universitarias.

Variables	n	Afecto Negativo			Autoestima		
		M	SD	F	M	SD	F
Sexo				.335			5.99**
Mujer	105	12.91	3.50		30.59	4.33	
Hombre	61	12.57	3.87		32.28	3.88	
Edad				1.62			8.60**
18-19 años	58	13.29	3.67		30.00	3.77	
≥ 20 años	94	12.54	3.45		31.97	4.03	
Universitarios				.112			.015
Rotterdam	33	12.73	4.08		32.22	3.39	
Málaga	28	12.39	3.66		32.35	4.48	
Universitarias				6.19*			2.20
Rotterdam	55	12.13	3.44		31.20	3.91	
Málaga	50	13.80	3.38		29.87	4.72	

*p<.05, **p<.01.

ítems, cinco positivos y otros cinco negativos. El formato de respuesta se presenta en una escala de cuatro puntos que oscilan desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. El rango de puntuaciones se halla entre 10 (baja autoestima) y 40 (alta autoestima). La escala mostró una buena fiabilidad ($\alpha = .81$).

Procedimiento

Todos los participantes fueron informados acerca de los objetivos del estudio en horario de clase y dieron su consentimiento para participar en él. Se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de los resultados.

Análisis de datos

Se llevaron a cabo *Análisis de Varianza (ANOVA de un factor)*, para analizar las diferencias en las variables en función del sexo, la edad, y la universidad donde los sujetos se hallaban estudiando.

Resultados

Según lo postulado en la primera hipótesis, no se han encontrado diferencias de género ni en los niveles de felicidad ni en los afectos positivos ni negativos. Sin embargo, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre universitarios y universitarias en la autoestima ($F(1,157) = 5.99$ y $p < 0.01$). Los resultados mostraron que los chicos tenían una mayor autoestima que las chicas ($M = 32.28$ vs $M = 30.59$) (ver Tablas 1 y 2).

Con respecto a la segunda hipótesis, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad ni en la variable felicidad ni en los afectos. Aunque, al igual que en el caso anterior, sí aparecieron diferencias de edad significativas en la variable autoestima ($F(1,144) = 8.60$ y $p > 0.01$). Así, los sujetos en el grupo de mayor edad mostraron niveles superiores de autoestima ($M = 31.97$) en comparación con los del grupo de menor edad ($M = 30.00$) (ver Tablas 1 y 2).

En relación con la tercera hipótesis, existieron diferencias estadísticamente significativas entre las universitarias de Málaga y Rotterdam en el afecto negativo ($F(1,103) = 6.19$ y $p < 0.01$). Los resultados mostraron que las universitarias de Rotterdam experimentaban con menor frecuencia el afecto negativo que las universitarias de Málaga ($M = 12.13$ vs $M = 13.80$) (ver Tabla 2).

Atendiendo a la última de las hipótesis, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los universitarios de Rotterdam y Málaga ni en las variables de felicidad, afectos positivos y negativos, ni en la autoestima.

Conclusiones y discusión

El objetivo fundamental de este estudio fue analizar la vinculación existente entre determinadas variables de bienestar (felicidad, afecto positivo y afecto negativo) y de personalidad (autoestima) con otras de naturaleza sociodemográfica (edad y sexo). Se examinó, además, la existencia de relaciones entre variables en función de la ciudad donde los universitarios y universitarias se hallaban estudiando (Málaga vs Róterdam), teniendo en cuenta

para estos análisis, por un lado, la población femenina y, por otro, la masculina.

Los resultados arrojados por este estudio parecen confirmar lo encontrado de manera consistente en la literatura acerca de la escasa influencia que tienen sobre el bienestar las variables sociodemográficas (Argyle, 1999; Campbell et al., 1976, entre otros). En este sentido no se han hallado diferencias de edad ni de género en los niveles de felicidad percibida.

Sin embargo, sí se han observado diferencias en los niveles de autoestima con respecto al género y a la edad, ofreciendo apoyo así a aquellos investigadores que encuentran que son los hombres (Haring et al., 1984; Kling et al., 1999; Pinquart y Sörensen, 2001), por un lado, y los sujetos de los grupos de mayor edad (Gove et al., 1989), por otro, los que tienden a informar de mayores índices de autoestima.

Finalmente, los resultados de los análisis realizados en función de la ciudad donde se hallaban estudiando los sujetos mostraron lo siguiente: en cuanto a la población masculina, no se han observado diferencias significativas entre los universitarios de Málaga y Róterdam en ninguna de las variables objeto de estudio; y en cuanto a la femenina; los hallazgos señalaron que éstas no diferían ni en los niveles de felicidad, ni en la frecuencia con que experimentaban el afecto positivo, ni en la autoestima. Las diferencias halladas entre las universitarias de ambas ciudades aparecieron en el afecto negativo. En este sentido, las universitarias de Málaga informaron de sentir afecto negativo con mayor frecuencia que las universitarias de Róterdam.

Este trabajo tiene varias limitaciones. La primera de ellas es que se trata de un estudio transversal, donde se han evaluado todas las variables en un momento único. Otra tiene que ver con la escala de felicidad utilizada, un auto-informe de ítem único. Para poder obtener una medida más precisa de la felicidad de las personas, y encontrar, tal vez así, diferencias entre grupos, se necesitarían múltiples técnicas, tanto auto-informes como medidas no-auto-informadas, tales como entrevistas o informes procedentes de observadores externos, dada las dificultades que tienen las personas en recordar con precisión sus experiencias afectivas (Diener et al., 2004). Asimismo, y a pesar de tener la cualidad de ser un estudio transcultural, las muestras de participantes utilizadas son bastante modestas, y el rango de edad considerado, estrecho. Para poder

ofrecer mejores interpretaciones, se necesitarían diseños de investigación más sofisticados, como seguir longitudinalmente a una muestra de personas considerando un mayor rango de edad, y no sólo población universitaria, pudiendo obtener, de este modo, conclusiones más generalizables.

Referencias

- Andrews, F. M., y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: Russell Sage Foundation.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Aldine.
- Brim, O. G., y Featherman, D. L. (1998). *Surveying midlife development in the United States*. Unpublished manuscript.
- Brody, J. E. (1997). Girls and puberty: The crisis years. *The New York Times*, November 4, p. C9.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Gove, W. R., Ortega, S. T., y Style, C. B. (1989). The maturational and role perspectives on aging and self through the adult years: An empirical evaluation. *American Journal of Sociology*, 94(5), 1117-1145.
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. New York: Basic Books.
- Haring, M. J., Stock, W. A., y Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37, 645-657.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kling, K. C., Hide, J. S., Showers, C. J., y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of subjective well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Mroczek, D. K., y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1333-1349.
- Pinquart, M., y Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journal of Gerontology*, 56B(4), 195-213.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychological Aging*, 4, 195-210.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht, Holanda: Kluwer academic.
- Veenhoven, R. (1993). *Happiness in nations. Subjective appreciation of life in 56 nations 1964-1992*. Risbo, Series Studies in Socio-cultural transformations nr 2 Erasmus University Rotterdam (update available on Internet <http://www.eur.nl/ifs/research/happiness>).
- Veenhoven, R. (1997). Progress in the understanding of happiness. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 18, 29-74.
- Veenhoven, R. (1999). Quality-of-life in individualistic society. A comparison of 43 nations in the early 1990's. *Social Indicators Research*, 48, 157-186.

Inteligencia y Arquitectura Emocional: Resultados de la Moldemoterapia

Pedro Hernández-Guanir
Universidad de La Laguna

Resumen

La Teoría de los Moldes Mentales (Hernández-Guanir, 2002, 2009) considera que éstos son estrategias cognitivo-emocionales de la Inteligencia Emocional, con importante capacidad predictiva y operativa en adaptación, bienestar subjetivo, rendimiento académico o éxito en ajedrez. Ellos, sin embargo, son sólo un componente, aunque destacado, de la Arquitectura Cognitiva Emocional (Teoría ACE), donde interrelacionan con *proyectos, emociones, núcleos implicativos sensibles* (NIS) y *situaciones críticas*. Ésta es la base de la Moldemoterapia, que, como intervención piloto, demuestra su validez teórica y técnica, con los resultados sobre la *Autopercepción de Cambio en la Autocompetencia Emocional*, que aquí se exponen, contrastando grupo experimental y control, con tamaños del efecto superiores al 30%, y sobre *Cambios Emocionales* que clasifican correctamente, por análisis discriminante, al 100% de los casos de ambos grupos.

Abstract

Mental Molds Theory (Hernández-Guanir, 2002, 2009) considers that MM are cognitive-emotional strategies concerning to Emotional Intelligence, with important predictive and operative capacity about adaptation, subjective well-being, academic performance or success in chess. They, however, are only an outstanding component into Emotional Cognitive Architecture (ECA Theory), where they interrelate with *projects, emotions, sensitive implicated focus* (SIF) and *critical situations*. This is fundament for *Moldemotherapy* that, as pilot intervention, demonstrates its theoretical and technical validity by *Emotional Self-competence Changes*, contrasting experimental and control group, reaching relevant effect sizes (31%, one factor) and also, by *Emotional Changes*, where, with discriminant analysis, these classify correctly 100% the cases of both groups.

Introducción

Estudiando a un robot

Un equipo de exploradores encontró en medio de la selva un robot. La sorpresa del hallazgo, fue mayor al comprobar que el robot podía moverse, emitir sonidos y responder a algunas señales, provocando un gran interés investigador, que pasó por unas siete fases.

En la *primera*, se hicieron muchas conjeturas y teorías sobre su origen y funcionamiento. En la *segunda*, alguien decidió que fuera analizado en laboratorio, haciéndoles pruebas de tiempo de reacción, velocidad de movimientos, etc. En la *tercera*, un especialista en ajustes electrónicos hipotetizó que las sacudidas, convulsiones, bloqueos y otras alteraciones del aparato, eran un gran medio para saber cómo estaba programado el aparato y cómo repararlo, admitiendo que tales efectos podrían deberse a haberse caído o sido abandonado en la selva. En la *cuarta* fase, alguien registró todas las reacciones del aparato y las agrupó en diferentes categorías con lo que podrían entender mejor su funcionamiento. En la *quinta* fase, otros especialistas quisieron ser más operativos y se limitaron a analizar sus reacciones ante determinadas señales con la intención de reprogramarlo. En la *sexta* fase, precisamente un programador informático planteó que mejor que analizar las reacciones externas, era preferible estudiar directamente su sistema de programación. En la *séptima* fase, alguien, que se había percatado de que al robot se le encendían unas luces rojas y aceleraba el movimiento cuando se pronunciaba palabras como flor, estrella o mar y, sin embargo, se apagaban y se ralentizaba cuando las palabras eran revólver, terremoto o basurero. Por lo que su propuesta fue analizar esas conmociones, pues eran las que le daban sentido al funcionamiento del robot.

Con esta metáfora ilustramos como la *psicología*, en la búsqueda de explicación y de mejora del ser humano, ha pasado sucesivamente por planteamientos *míticos*, basados en creencias (1ª fase); por estudios experimentales *psicofísicos*, propios de los inicios de la psicología (2ª); por análisis profundos explicando los problemas desde la perspectiva *biográfica e inconsciente*, como defiende el Psicoanálisis (3ª); por propuestas *simplificadoras y medibles* de toda la complejidad como propone la Teoría de Rasgo (4ª); por análisis y manejo de la *conducta manifiesta*, a través de estímulos y respuestas, como for-

mula el Conductismo (5^a); por estudio de las *estructuras y procesos mentales*, como indica la Perspectiva *Cognitiva* (6^a) y por aproximaciones que valoren el papel de las *emociones*, cómo son suscitadas, reguladas y transformadas de acuerdo con los procesos de pensamiento, tal como sugiere el enfoque Cognitivo-emocional.

La Inteligencia Emocional

En esta última fase es donde aparece el concepto de *Inteligencia Emocional* (IE). Con ella se resalta la importancia del manejo de las emociones para vivir satisfactoriamente y ser eficiente, idea divulgada por Goleman en 1995, con gran impacto social y acicate para la investigación. Sin embargo, el planteamiento fue controvertido, por su escasa relación con competencias cognitivas; por considerarlo un modelo de *rasgos*; por su pobreza predictiva en tareas académicas; por la tautología de la pruebas utilizadas, al incluir contenidos similares a las pruebas objeto de validación; por su desencanto frente a lo esperado, incluso, con pruebas ejecutivas como el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y, por la limitación en los tratamientos de sus dimensiones tan genéricas, como reconocer, regular y utilizar las emociones (Hernández-Guanir, 2006). Todo esto nos ha llevado a defender nuestra propuesta de inteligencia emocional, detallada en *estrategias cognitivas* estrechamente vinculadas con las emociones, como son los *moldes mentales*

Moldes Mentales

La Teoría de los Moldes Mentales (Hernández-Guanir, 2002) defiende que todos poseemos formatos o “lentes” de pensamiento, construidos en la interacción entre las disposiciones genéticas y el medio ambiente. Son *estrategias cognitivo-emocionales* para *anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar* o *explicar* la realidad, que, a fuerza de repetirse, se vuelven habituales (*moldes mentales*), sirviendo de patrones o formatos en las situaciones emocionalmente implicativas, que según sean, así será la personalidad, felicidad y eficiencia personal.

Mediante análisis factorial, partiendo de 87 ítems, fueron extraídos treinta moldes mentales que parecen los más dominantes en nuestro modo de enfocar la realidad. Se constata su validez de constructo y validez discriminante, especialmente su validez funcional (Hernández-Guanir, 2002, 2006, 2008 y 2009), relacionándose y prediciendo

Adaptación General, Personal, Escolar y Social; Bienestar Subjetivo e Inteligencia Emocional; Rendimiento Académico, Rendimiento y Mejora en Matemáticas, eficacia en Ajedrez, Esquizofrenia, Ludopatía, etc.

Arquitectura Emocional

Los moldes mentales no explican totalmente cómo se forman las emociones, requiriendo de más componentes explicativos integrados en un marco más amplio, como es el modelo ACE (*Arquitectura Cognitiva y Emocional*). Entre éstos, están *creencias, emociones, proyectos, núcleos implicativos sensibles* (NIS), frutos de *situaciones críticas*, que acompañan a la *conducta externa*, pues las personas no sólo interactúan con el universo externo, sino también, con el propio *universo interno* que han construido, activándose entre sí imágenes, ideas, emociones, según las directrices del “yo” (“self”), moduladas, a su vez, por los propios enfoques cognitivos habituales. Con estas experiencias internas se producen, a su vez, nuevas construcciones, algunas con más intensidad que las propiamente externas, que determinan la dirección y el tono de la conducta, constituyendo un complejo entramado, como el que aquí describimos:

1. Los *constructos personales*, de *contenido* (creencias) y, de *formato* (moldes mentales), con gran papel transferencial, necesitando ser modificados, si se quiere cambiar las creencias, emociones o comportamientos inadecuados.
2. Las *emociones* habituales, consideradas negativas o interferentes.
3. Los *núcleos implicativos sensibles* (NIS) son focos problemáticos, productos de frustración en diferentes áreas (carencia afectiva, competitividad, logros no alcanzados, conflictos personales, carencias de recursos, impulsos comprimidos). Se suponen grabados en la memoria emocional y ramificados por toda la mente, generando necesidades y conflictos. Es una concepción próxima al inconsciente freudiano, indicada por la neurociencia (LeDoux, 1996), admitiendo que muchos de los procesos emocionales, en áreas subcorticales, se asocian con representaciones mentales, sin el concurso de la corteza cerebral donde tienen lugar los procesos conscientes. Los NIS van generando determina-

das miradas o moldes mentales, pero éstos, a su vez, provocan también NIS. Un trauma puede ser razón de un NIS, pero no todos los NIS son consecuencia de un trauma, sino de vivencias sucesivas, determinadas por los moldes. Williams (2004) destaca, por una parte, el papel de trauma en la producción de la memoria autobiográfica, pero, por otra, lo atenúa con el papel de los “moldes mentales”, como la “*sobregeneralización*”, que “*podría ser un factor de vulnerabilidad, preexistente al trauma mismo*”.

4. Los *proyectos personales*, como construcciones cognitivo-emocionales que miran al futuro, dan sentido a la propia existencia y animan el quehacer personal, siendo una fuente importante de incentiación para propiciar el cambio.

5. Las *situaciones críticas* más intensas, históricamente vividas, y con las que se convive, provocando pensamientos y emociones incómodos.

6. Los *comportamientos* más típicos, manteniendo un funcionamiento bidireccional con todo lo anterior. La conducta es resultado de los moldes y de los NIS, pero también la conducta configura moldes, creencias y emociones.

7. Las vivencias de *bienestar* o malestar subjetivo, el nivel de *adaptación social* y la *eficiencia* o rendimiento son las consecuencias principales de toda la arquitectura personal.

Moldemoterapia

Este entramado de la personalidad sugiere una *Ingeniería Emocional*, similar al enfoque multimodal de Arnold Lazarus (1997), y que denominamos *Moldemoterapia*. De forma que para lograr un cambio personal significativo habrá que actuar sobre cada uno de ellos, contando con criterios como los siguientes:

1. *Dos niveles de intervención terapéutica*, en función de un cerebro consciente y racional, situado en la corteza, y un cerebro emocional e irracional, situado en la parte blanda y blanca. El acceso al primero supone una vía analítica y elaborativa, requiriendo un aprendizaje cognitivo doble. Por una parte, la “*macrovisión*” de la propia arquitectura emocional, comprendiendo cómo funcionan cada ele-

mento y por otra, la reescritura de la nueva arquitectura personal, especialmente, de las creencias y moldes mentales. Sin embargo, esta reconstrucción no garantiza que las antiguas emociones se remuevan, por lo que se requiere acceder al cerebro emocional donde anidan los NIS. Este acceso al cerebro primitivo, supone una metodología emocional doble: a) *desensibilizando* las emociones negativas, al modo del método de Wolpe, donde las imágenes negativas se van asociando a estados de relajación y agrado corporal, con nuevas imágenes positivas y b) *infundiéndose* de emociones positivas que arraiguen e impriman potenciación de control interno.

2. *Un proceso de intercambio informativo y vivencial*, con *exposición instruccional* de los distintos componentes de la arquitectura emocional; *expresión* de creencias, moldes y emociones y *consideración constructivista* de otros puntos de vista y enfoques, que permitan la reconstrucción a través de visualizaciones, analogías, sueños dirigidos, psicodramas, etc.

3. *Una herramienta de manejo personal como el TBT* (Técnica de Bombeo Terapéutico), técnica de autoaplicación equivalente a un mini proceso terapéutico, con similitudes a otros métodos (Jacobson, Wolpe, Meichenbaum, Silva) constando de cinco fases: *análisis, tensión, distensión, autocontemplación y autopotenciación*.

4. *Un sistema de registro periódico* para la autoevaluación y el feedback correspondiente al grado de Práctica de TBT (Técnica de Bombeo Terapéutico), Mejora en el dominio TBT; Mejora emocional; Mejora comportamental y Mejora de Moldes Mentales.

Para demostrar la eficacia de tal ingeniería desarrollamos un plan de intervención, de duración relativamente corta, a través de un sistema mixto, que podríamos denominar “curso-taller-terapéutico” con perspectiva investigadora, tal como se expone a continuación.

Método

Objetivos

Se pretendió, a través de un “curso - taller - terapéutico” de cinco sesiones, mejorar el *Bienestar Sub-*

jetivo, las *Emociones Habituales*, el *Comportamientos* y, de forma nuclear, los propios *Moldes Mentales*, que dinamizan la conducta, incluyendo la *Autoconciencia de cambio en distintas Áreas Esperadas* del grupo experimental frente al grupo control, tomando en cuenta la arquitectura emocional planteada y aplicando la ingeniería de la Moldemoterapia.

Participantes

La investigación con 57 participantes voluntarios, por las limitaciones de las pruebas antes-después y otras causas, reduce la muestra “antes” a 47 y “después” a 44, sin embargo, la comparación pre-post queda en 34 (Experimental=20 y Control=14), en el caso de “Expectativas y Logros de Autocompetencia Emocional”, y en 25 (20 y 5), en la Mejora Emocio-

nal. Respecto al género, predomina las mujeres (75%). Rango de edad, entre 18 y 35 años, especialmente entre 21 y 24. Profesionales (6) y la mayoría universitarios: Psicología (33), Educación (6), Derecho y Humanidades (4), Ciencias y Técnicas (3) y Otros (5).

Instrumentos

1) CEL-ACE. *Cuestionario de Expectativas y Logros de Autocompetencia Emocional* (Hernández y Ramos, S. P.). A través de 30 cuestiones comparativas en el tiempo (Ej.: “Más que ahora” o “Más que antes”) se recogen las expectativas y logros de los participantes respecto al cambio personal antes y después de la intervención (alfa de Cronbach tipificado, .86; y .93, respectivamente). Las 30 cuestiones

Tabla 1. Matriz de componentes rotados.

Componentes de Mejora (62% de varianza total explicada, la parcial, ver en cada factor)				
Clústeres y variables	1. Regulación Emocional (17%)	2. Potencialidad del Yo (17%)	3. Estabilidad Emocional (16%)	4. Fortaleza Emocional (12%)
MEJ_1_AUTOCONFIANZA:				
Mejorar autoconcepto, autoconfianza		,69		,56
MEJ_2_MIEDO	,46			,61
MEJ_4_ILUSIONES	,33	,39	-,54	
MEJ_5_TRISTEZA:	,62			
MEJ_6_OPTIMIZACIÓN:				
Mejorar autoaceptación, positividad, búsqueda de alternativas	,45	,62		
MEJ_8_CULPA: Mejorar culpabilización		,72		
MEJ_10_APERTURA: Mejorar rigidez, sociabilidad		,66		-,32
MEJ_3_AUTOCONTROL:				
Mejorar control impulsos, disciplina, culpa,	,77			
MEJ_9_ENFADO: Mejorar ira, enfado	,77			
MEJ_11_HIPOCONDRIA: Mejorar aprensión, análisis enfermedades				,77
MEJ_7_ACEPTACIÓN: M. Aceptar realidad		,31	,53	,36
MEJ_13_EGOTIMIA: Mejorar histrionismo, dependencia social, refugio en fantasías		,36	,69	
MEJ_14_HIPERTIMIA: Mejorar Dramatizar, Visión crítica negativa			,77	
MEJ_12_VOLUNTAD :				
Mejorar Autoexigencia, Esfuerzo, Constancia	,34		-,59	

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

constituyeron 14 clusters (alfa, .76), clasificados según conglomerado jerárquico. Sometidos a análisis factorial, con rotación Varimax, reflejaron cuatro tendencias latentes (tabla 1): *Regulación Emocional*, *Potencialidad del Yo*, *Estabilidad Emocional* y *Fortaleza Emocional*.

2) *Ficha de autorregistro durante el proceso y al final*. Cada participante puntúa al inicio de las sesiones, en una escala de 1-5, su Práctica de la Técnica de Bombeo Terapéutico (TBT) y las distintas mejoras: Emocional, Comportamental, Moldes Mentales, NIS, Situaciones Críticas, etc., así como compromisos de cambio semanales. *Aquí sólo se considera la Escala Emociones Habituales* (inicio y final).

Diseño

Diseño cuasiexperimental de dos grupos (*experimental y control*) con medidas pretest-postest, no siendo aleatoria la asignación de los sujetos a cada grupo, pero sí conocida, ya que se realiza según las medidas pretest y las posibilidades horarias, con el objetivo de minimizar al máximo la varianza intergrupo. La variable independiente (intervención a través de la Moldemoterapia) sobre el grupo experimental, presenta dos modalidades: grupal e individual-grupal, frente a la no intervención sobre el grupo control. La variable dependiente (comparación pre y post) presenta varias medidas, simplificadas aquí al cambio de *autocompetencias emocionales* y de *emociones*.

Procedimiento

El grupo experimental, además de la sesión pretest y postest, semanalmente acudía a sesiones terapéuticas de tres horas. Primero, a dos sesiones colectivas iniciales. Luego a otras tres, con dos subgrupos (con y sin apoyo individual). El grupo control, en espera de tratamiento.

La Moldemoterapia consistió en diferentes actividades: 1) charlas de formación sobre los componentes de la arquitectura emocional; 2) expresión de la propias vivencias; 3) entrenamiento en TBT; 4) cumplimento semanal del autorregistro; 5) reflexión, valoración y expresión de los avances en contexto individual o grupal.

Resultados

El grupo experimental mejoró significativamente el *Bienestar Subjetivo*, *Comportamientos* y, de forma

nuclear, los *Moldes Mentales*, llegando la mejora de éstos últimos a clasificar correctamente, según análisis discriminante, a más del 81% de los sujetos pertenecientes al grupo experimental y control, explicando un 45% de la varianza, que desarrollamos en otro lugar.

En cuanto a los resultados propuestos aquí, es evidente la mejora de *Autocompetencia Emocional* y la *superación de Emociones Habituales interferentes*.

Autopercepción de Cambio en la Autocompetencia Emocional

No existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control en las expectativas medidas en el pretest, excepto con *Potencialidad del Yo* [$F(1, 36) = 7,01; p = ,022$], donde el grupo experimental expresa unas expectativas más altas ($M = 37,55; DT = 23,60$) que el grupo control ($M = 16,43; DT = 17,08$). Sin embargo, el grupo experimental, tras recibir la Moldemoterapia, obtuvo logros significativamente superiores al grupo control en la totalidad de la prueba (15% de la varianza de la mejora total supone el tamaño del efecto producido por las diferencias entre ambos grupos). En cada factor (tabla 2), el efecto de la Moldemoterapia en el grupo experimental, en contraste con el control, da cuenta de la varianza explicada por los respectivos tamaños de efecto, en *Regulación Emocional* (autocontrol y manejo de emociones negativas): 10%; *Potencialidad del Yo* (autoconfianza y capacidad para optimizar las situaciones): 22%; *Estabilidad Emocional* (sin dramatismos, ni reacciones de euforias o desesperación, ni refugios en fantasías, ni criticismos o negativismos): 11%; *Fortaleza Emocional* (disposición para sentirse emocionalmente fuerte, sin verse amenazado por la hipocondría o el temor, en general): 31%.

La comparación “antes-después” intergrupo, no siendo plenamente equiparable por la no coincidencia de ambas pruebas en algunos participantes, el grupo experimental resulta superior significativamente al grupo control en la superación de las expectativas en los factores *Potencialidad del Yo* [ANOVA: $F(1,35) = 6,700, p < .01; M_1 57, M_2 33; \eta^2 = 16\% \text{Var.}$] y *Fortaleza Emocional* [ANOVA: $F(1,35) = 9,177, p < .01; M_1 60, M_2 33; \eta^2 = 21\% \text{Var.}$]

Mejora emocional (Escala de Emociones Habituales)

Comparando el antes y después de la intervención, el Grupo Experimental logra una mejora

Tabla 2. ANOVA de la Autopercepción de Cambio después de la Intervención Psicológica entre grupo experimental y control.

FACTORES	F (1,44)	p	% de varianza explicada según 2	Grupo Experimental		Grupo Control	
				Media	(DT)	Media	(DT)
POST TOTAL CEL-ACE	7,773	,008	15	18,45	(12,11)	9,96	(8,37)
P1. REGULACIÓN EMOCIONAL	6,029	,018	10	33,99	(23,37)	19,50	(16,29)
P2. POTENCIALIDAD DEL YO	12,233	,001	22	37,55	(23,59)	16,43	(17,08)
P3 ESTABILIDAD EMOCIONAL	5,252	,027	11	59,63	(18,91)	48,22	(14,78)
P.4 FORTALEZA EMOCIONAL	20,129	,000	31	34,22	(13,65)	17,87	(11,02)

emocional superior (N= 20; M = 56,70; DT = 19,60) al Grupo Control (N=5; M = 23,53; DT = 16,44) en el conjunto las tres *emociones positivas* (Ilusión, Alegría y Bienestar) [$F(1, 24) = 12,07$; $p = .002$], con destacado tamaño del efecto ($\eta^2 = 34\%$ varianza, explicada por la diferencia de los grupos), especialmente, en *alegría* [$F(1, 24) = 14,56$; $p = .001$; $\eta^2 = 39\%$ Var.] y *bienestar* [$F(1, 24) = 10,63$; $p = .003$; $\eta^2 = 32\%$ Var.]. Así como, en la reducción del *Asco* [$F(1, 24) = 11,85$; $p = .002$; $\eta^2 = 34\%$ Var.]. Si tomamos las diferencias emocionales pre-post y las relacionamos en un *análisis discriminante*, modalidad “por pasos”, vemos que éstas clasifican correctamente en el 100% de los casos a los individuos del grupo experimental y grupo control, explicando un 70% de la varianza entre ambos grupos (figura 1).



Figura 1: El cambio emocional discrimina correctamente al grupo experimental del control. Correlación canónica = .84; Lambda de Wilks =.30; Chi-cuadrado =28.93; gl =4; $p = .0$; Varianza explicada = 70%; Casos correctamente clasificados = 100%.

Discusión y conclusiones

Los resultados demuestran la eficacia la *Moldemoterapia*, como ingeniería emocional, en esta prueba piloto, logrando, con sólo cinco sesiones (15 horas), a través de un “curso-taller-terapéutico”, que el grupo experimental se diferencie significativamente del grupo control en múltiples indicadores de mejora personal. Esta eficacia viene fundamentada con la activación de la inteligencia de las emociones, tomando conciencia de los propios moldes mentales y NIS, expresando las emociones y practicando el TBT (Técnica de Bombeo Terapéutico) como herramienta de manejo personal en el propósito reconstruir la arquitectura emocional: a) *desensibilizar* los NIS; b) *reconstruir* las creencias y moldes; c) *reajustar* las emociones habituales y d) *afrontar* las situaciones críticas más frecuentes con los nuevos enfoques mentales y estrategias de reajuste emocional.

A su vez, estos resultados remarcan el valor y papel funcional de los Moldes Mentales en todos los aspectos del psiquismo, siendo consistentes y recurrentes. Así, el grupo experimental, en contraste con el grupo control, considera, después de la Moldemoterapia, haber mejorado en aspectos de *regulación emocional, potencialidad del yo, estabilidad emocional y fortaleza emocional*, alcanzando logros superiores a sus expectativas previas. Ello es coherente con el cambio emocional, modificando las *emociones habituales*, especialmente, *bienestar y alegría*. Todo ello respaldado por destacados tamaños del efecto. Un cambio tan potente que permite clasificar correctamente a todos los sujetos de ambos grupos. Pero este cambio no hubiera sido posible si, a su vez, no hubiera cambiado el conjunto de los *moldes mentales*, permitiendo interpretar la realidad de forma más realista, positiva y productiva.

Notas

phernan@ull.es

Referencias

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones. Psicología de la Educación*. Tenerife-Madrid: Tafor-Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2006). Inteligencia Emocional y Moldes Mentales en la Explicación del Bienestar Subjetivo. *Ansiedad y Estrés*. Volumen 12(2-3), 151-166.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76) En Valle A y Núñez, JC: *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom* EEUU: New York Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lazarus, A. A. (1997). *Brief but comprehensive psychotherapy, the multimodal way*. New York: Springer Publishing. (Traducc., 2000, Bilbao: Desclée de Brouwer)
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster. (Traducc. Española, 1999: *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta).
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Williams, J. M. G. (2004). Experimental cognitive psychology and clinical practice: autobiographical memory as a paradigm case (cap. 12, p. 251). En Jenny Yiend, Ed: *Cognition, Emotion and Psychopathology: Theoretical, Empirical and Clinical Directions*. Cambridge: University Press.

Moldes Mentales de la Ansiedad: una Perspectiva de Inteligencia Emocional

Pedro Hernández-Guanir
Andrés Fernández-Martín
Universidad de La Laguna

Resumen

La ansiedad ha sido considerada por el psicoanálisis derivada de *conflictos inconscientes*; por la teoría de rasgos, como *producto medible*; por el conductismo, como *variable intermedia*; por la perspectiva cognitiva, como resultado de *sesgos cognitivos, intolerancia a la incertidumbre, evitación cognitiva*. También hoy empieza a ser considerada por la “cognición-emoción”, pretendiendo desvelar las estrategias cognitivo-afectivas que la determinan, yendo más allá del carácter genérico de la Inteligencia Emocional. Así, hemos contado con la teoría ACE (*Arquitectura Cognitiva Emocional*), que incluye los *Moldes Mentales* (Hernández-Guanir, 2002, 2009), estrategias cognitivo-emocionales que por su habitualidad se convierten en potentes “formatos” que configuran el pensamiento y las emociones. Este informe recoge una primera investigación (200 participantes) mostrando las *características más relevantes de la ansiedad*, donde los moldes mentales clasifican al 89,5% de los casos de baja y alta ansiedad. También, cómo se relaciona con el *bienestar psicológico* y con el *rendimiento*. La segunda investigación (40 participantes) evidencia, tras un programa de tratamiento, que la modificación de los Moldes Mentales o *Moldemoterapia* resulta *eficaz* al reducir desastadamente la ansiedad de los participantes (71% de varianza explicada en tamaño del efecto), *coherente* (la mejora de los moldes clasifica al 81% de los participantes que reducen o no la ansiedad) y *persistente* (incremento de los efectos positivos año y medio después).

Abstract

Anxiety, as symptoms from *unconscious conflicts*, has been considered by Psychoanalysis; as *measurable product*, by the Traits theory; as *intermediate variable*, by the Behaviorism; as a result of *cognitive biases, intolerance to the uncertainty, cognitive avoid*, by Cognitivism. Today it also begins to be consid-

ered by Cognition-emotion approach, seeking to discover cognitive-affective strategies that explain it, going beyond the generic character of the Emotional Intelligence. This way, we have taken in count ECA theory (Emotional Cognitive Architecture) that includes the Mental Molds (Hernández-Guanir, 2002, 2009). These are cognitive-emotional strategies that when they are habitual become potent “formats” of thinking and emotions.

We report in first research (200 participants) the most outstanding characteristics in the anxiety, showing how mental molds classify to 89,5% of the cases of low and high anxiety, and also how they are related with *psychological well-being* and with *achievement*. Second research (40 participants) evidences, after a treatment program, that modification of Mental Molds or *Moldemotherapy* is *effective*, reducing outstandingly anxiety of the participants (71% explained variance in size of the effect), *coherent* (improvement of the molds classifies to 81% of the participants that reduce or not anxiety) and *persistent* (increase of benefits passed 18 months).

Introducción

La ansiedad desde un marco de cognición y emoción

Sentir *preocupación, tensión, desasosiego, inseguridad, incertidumbre, miedo, agobio, agitación o paralización*, con mayor o menor *reacción fisiológica*, supone experimentar *ansiedad*. La ansiedad, una de las variables de mayor importancia en la psicología clínica, educativa y social, con la denominación de ansiedad “rasgo”, cuando se trata de una tendencia latente habitual, o ansiedad “estado”, cuando es propia de momentos o situaciones determinadas. La ansiedad cobra interés por los considerables desajustes que provoca, como el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG), caracterizado por su manifestación genérica, intensa, continua e injustificada, por no hablar de los trastornos específicos (trastornos de ansiedad social, estrés postraumático, fobia específica, agorafobia, trastorno de pánico o trastorno obsesivo-compulsivo, etc.). La ansiedad, asimismo, siendo fuente de insatisfacción y malestar, ha sido considerada, unas veces, como emoción interferente para la vida y para la eficiencia, mientras que, otras veces, como potencial productivo.

De ahí que, en este informe, que trata sobre dos investigaciones que presentamos, en la primera, nos planteemos su relación con el *Bienestar Subje-*

tivo y con el *Rendimiento académico*, es decir, con la vivencia de felicidad y con la eficiencia, dos objetivos claves de la educación.

Esta capacidad para controlar y encauzar la ansiedad, dejándola atrás como “rasgo-producto”, entraría hoy de lleno dentro de lo que se denomina *psicología positiva*, concretamente, en el marco de la Inteligencia Emocional (IE), pues un manejo operativo de la IE tendría que tener en cuenta las estrategias cognitivo-afectivas (Moldes Mentales, Hernández, 1991, 2002) que forman parte de las tres capacidades del modelo de la propia IE descritas por Salovey y Mayer, como son: “conocer las emociones propias y ajenas, encauzarlas y rentabilizarlas como un medio productivo de pensamiento y de acción”. Sin embargo, este modelo tridimensional no desvela las estrategias cognitivo-afectivas implícitas en la ansiedad. De ahí que hayamos recurrido a la Teoría de los *Moldes Mentales*.

Este artículo es un informe genérico y unitario de diferentes investigaciones nuestras, objeto de futuras publicaciones, donde se ha pretendido profundizar en la naturaleza de la ansiedad, tratando de encontrar explicaciones de cómo la *ansiedad está modulada por los moldes mentales y cómo, modificando los moldes mentales, se puede mejorar la ansiedad* (Fernández-Martín, 2009).

Fundamentación

Un *marco teórico bien fundamentado* haría un largo recorrido, considerando que la ansiedad, con el nombre de neurosis, fue primero analizada por el psicoanálisis, como un conjunto de síntomas, procedentes de los conflictos inconcientes; luego, desde la psicología de *rasgos*, como una *tendencia y producto medible*. Después, con la psicología *conductual*, sobre todo *neoconductista*, como una *variable intermedia* para dar respuesta a aspectos inexplicables de la conducta. Más tarde, desde la perspectiva *cognitiva*, se profundizó en los “sesgos cognitivos” y en aspectos como la *intolerancia a la incertidumbre*, la *evitación cognitiva* o las *creencias sobre la preocupación*. Esto se concreta más con la perspectiva *constructivista* que añade los *esquemas y procesos* a través de los cuáles la gente va formando la experiencia que construye la disposición a la ansiedad.

Ello, necesariamente, nos llevaría a conectar, primero, con la teoría del *sesgo cognitivo*, como principal referencia en la investigación actual sobre

ansiedad y, también, con los estudios sobre *preocupación*, como proceso prototípico de la misma.

En la búsqueda de las bases cognitivas para explicar los sesgos y la ansiedad, habría que acudir a teorías como la Red Asociativa Emocional de Bower, los Constructos Personales de Kelly, las Creencias Irracionales de Ellis o la Terapia Cognitiva de Beck. Incluso, habría que considerar la relación *ansiedad-rendimiento*, para detenernos en el enfoque que consideramos de mayor emergencia actual, como es la *cognición-emoción*.

Aquí nos posicionaríamos a favor de la teoría ACE (*Arquitectura Cognitiva Emocional*) y de los *Moldes Mentales* de P. Hernández-Guanir, como marco integrador de la ansiedad y cognición y, más concretamente, como marco en el que se ha movido toda nuestra investigación, remarcando el binomio cognitivo-emocional y el potencial de los “formatos” de pensamientos.

La perspectiva de la Arquitectura Cognitiva Emocional (ACE) de Hernández-Guanir y, dentro de ella, la Teoría de los Moldes de la Mente, diferencia lo que son constructos de *contenidos* de lo que son constructos de *formatos*. Éstos últimos tienen similitud con las estrategias de afrontamiento de Lazarus, las modalidades de atribución de Weiner o los errores lógicos de Beck.

Los *moldes mentales*, en contraste con el sesgo, son transituacionales y presentan un repertorio mucho más amplio que la simple selección o elaboración de valencia positiva o negativa, pues son estrategias de implicación emocional, que, a fuerza de ser habituales, se convierten en moldes o formatos, surgiendo de los principales procesos de la conducta, como son *anticipar, conectar, reaccionar, encauzar, evaluar, explicar o resolver*. Estas estrategias cognitivo-emocionales, que operan como “psicogenes” y que se suponen múltiples, han sido seleccionadas por análisis factorial en unos 30 moldes.

Ellos han demostrado una importante validez predictiva en rendimiento académico, en habilidad deportiva, en vivencias emocionales, en conductas patológicas, en adaptación, en bienestar subjetivo, así como en su relación con los estilos educadores y en sus correlatos con los indicadores psicofisiológicos (Hernández-Guanir, 2002, 2005, 2008 y 2009).

En la Arquitectura Cognitiva Emocional, los Moldes de la Mente juegan un papel modulador en la cadena de los procesos conductuales y se interre-

lacionan con los otros elementos del universo interno personal, como son los *Proyectos*, las *Emociones Habituales*, las *Creencias*, los *Núcleos Implicativos Sensibles (NIS)* y las *Situaciones Críticas*. Todo esto supone el fundamento teórico de la *Moldemoterapia*, que, con técnicas como la TBT (Técnica de Bombeo Terapéutico), ha sido el procedimiento de intervención que utilizamos para la modificación de los moldes mentales y, con ello, para la mejora de la ansiedad.

Antes de desembocar aquí, en la Moldemoterapia, consideraríamos las condiciones generales de la intervención clínica y los principales enfoques de los tratamientos, desde la perspectiva psicoanalítica, experiencial-humanista, cognitivo-conductual y constructivista, incluyendo, las técnicas de mindfulness.

En la primera investigación, se intenta conocer cuáles son las *características más relevantes de la ansiedad*, cómo se relaciona con el bienestar psicológico y el rendimiento y, sobre todo, cuál es la *aportación que hace la teoría de los moldes mentales*. En la segunda investigación, se pretende comprobar el efecto de *modificación de la ansiedad* tras desarrollar un programa de tratamiento basado en la Teoría de los Moldes Mentales y, más ampliamente, en la Moldemoterapia (Hernández, 2002, 2008).

Primera Investigación: Explicación de la ansiedad

El objetivo fundamental de esta primera investigación fue profundizar en la naturaleza de la ansiedad, desde varios ángulos y a través de cinco estudios. Concretamente, *desentrañar los componentes o estrategias cognitivo-emocionales* que subyacen en el fenómeno de ansiedad, al objeto de tener una fundamentación más rica que nos permita intervenir en su modificación u optimización (segunda investigación).

En la primera investigación, por lo tanto, pretendimos conocer cuál es el grado de relación entre los niveles de ansiedad (Estado y Rasgo), medidos a través del cuestionario STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970) y los *Moldes Mentales* recogidos mediante el cuestionario *MOLDES* (Hernández, 1997, 2002, 2009).

¿Podremos, realmente, conseguir que los moldes mentales nos den más luz que la que hasta ahora se ha dado sobre la ansiedad y su forma de tratarla? Nuestra hipótesis fue que los Moldes Mentales, al ser formatos de pensamiento que inter-

pretan la realidad, son, en gran parte, responsables del mundo emocional y, por lo tanto de la ansiedad. Si esto es así, cabe preguntarse: ¿cómo se construye la ansiedad?

Desde el *primer y segundo estudio*, contando con una muestra de unos 188 estudiantes, analizamos su relación con dos de las metas más importantes de la educación, como son el *bienestar subjetivo*, donde se observa que la ansiedad puede constituir su reverso o lado negativo, dada la alta correlación inversa que mantiene ($r = -.67$; $p < .001$) y el *rendimiento académico*, donde en principio, no se encuentra relación alguna. Sin embargo, a través de un análisis de clusters, pudimos detectar un componente del STAI (cuestionario usado para medir la ansiedad) que guarda una leve relación con rendimiento y que está asociado con la *preocupación*.

En el *tercer estudio* (201 sujetos) se intentó considerar previamente cómo los moldes mentales influyen en el rendimiento. Se concluyó que los sujetos con mayor éxito se preocupan por las tareas, se esfuerzan, son más reflexivos, son más realistas con respecto a lo que pueden lograr y son más operativos, mientras que los de mayor fracaso tienden a despreocuparse, a adoptar posturas de mayor comodidad e impulsividad, a evadirse cognitivamente, emocional, incluso, mágicamente, a hacer previsiones más ilusas, generar emociones que interfieren su eficacia y ser inoperantes, actuando con dudas e indecisiones.

A través del *cuarto estudio*, ahondamos y descubrimos razones de por qué la ansiedad, en unos casos, puede ser beneficiosa y, en otros, perjudicial para el rendimiento, gracias a la *modulación* que juegan en ella los moldes mentales. Depende de si las personas con mayor ansiedad canalizan su preocupación y tensión hacia la tarea, no desarrollando estrategias de impulsividad, comodidad, idealización o evitación cognitiva o emocional, al tiempo que saben utilizar estrategias reguladoras de operatividad. Los Moldes Mentales, tal como ocurre con la población general, aunque de forma más remarcada, en la muestra de alta ansiedad rasgo, explican nada menos que un 33% de la varianza a la hora de diferenciar los grupos de alto y bajo rendimiento y clasifican correctamente al 80,5% de los sujetos pertenecientes a uno y otro grupo.

Por lo que se refiere al *quinto estudio*, quisimos saber qué estrategias cognitivo-emocionales diferencian a las personas de alta y baja ansiedad. Con

la muestra indicada, usando un análisis discriminante, los moldes mentales clasificaron al 89,5 % de los casos extremos de baja y alta ansiedad, explicando un 60% de la varianza. La principal conclusión es que “la mirada de los ansiosos”, configurada por distintos moldes o estrategias cognitivo-emocionales inadecuadas y por el déficit de las reguladoras, explica la maquinaria de la ansiedad. Así, la mirada de la ansiedad hacia el futuro no sólo es vivencia de amenaza, lo es también de evitación, de preocupación y de planteamientos ilusos. La mirada de la ansiedad hacia el mundo no sólo selecciona lo negativo, sino que también se focaliza en lo que falta, se centra en lo inviable y se recarga de incertidumbre con dudas y pensamientos erráticos, actuando de forma poco operativa. La mirada hacia “el yo” es de incapacidad fatalista. Esta mirada de la ansiedad se agrava con el déficit en estrategias de autoconfianza, optimización y autorregulación emocional.

En el mismo estudio quinto, se valoró la aportación que proporciona el análisis de la interacción “ansiedad rasgo-ansiedad estado” en su conjugación con los moldes mentales, pues el hecho de que la ansiedad “estado” se distinga por determinados moldes mentales, sabiendo que son estrategias habituales, hace pensar que *tal ansiedad estado es más que una situación transitoria*, constituyendo un valor añadido de habitualidad que destaca por *estrategias de evitación, devaluando lo que va a ocurrir, sin prepararse para lo que pudiera suceder ni desarrollando estrategias autocríticas*, por lo que fácilmente puede conducir a *la falta de encaje emocional*. También, hemos encontrado suficientes indicadores para sospechar que las personas con Alta Ansiedad Rasgo, si además tienen Alta Ansiedad Estado, es más probable que coincidan con personas que sufren o están cercanas al Trastorno de Ansiedad Generalizada.

Segunda Investigación: Intervención sobre la ansiedad

La moldemoterapia, precisamente, analiza y trata toda la Arquitectura Cognitivo Emocional, en la que los moldes están integrados y que cada persona construye en el desarrollo de su vida. Supone, pues, un tratamiento educativo, formativo y terapéutico de transformación y optimización personal. Con la modificación y optimización de los moldes mentales hemos pretendido, en la segunda investigación, mejorar a las personas que sufren de ansiedad.

La intervención, basada en cinco sesiones, con diferentes pruebas “antes” y “después” no consistió en un tratamiento directo sobre la mejora de la ansiedad, sino en un planteamiento genérico para la mejora del bienestar subjetivo y la eficiencia, titulado “3M” y ofrecido como un curso-taller de entrenamiento sobre la “Modificación de los Moldes Mentales”. La muestra de 40 participantes voluntarios se dividió en cuatro grupos, (*moldemoterapia sistemática y colectiva, moldemoterapia + apoyo individual, moldemoterapia + biofeedback* y control en lista de espera) de 10 sujetos cada uno, aunque tres de ellos no lo iniciaron, 2 del grupo colectivo y 1 del individual.

Eficacia. A pesar de algunas limitaciones metodológicas de esta prueba piloto, la eficacia de la moldemoterapia, se demostró con la reducción significativa de la ansiedad en el grupo de moldemoterapia sistemática y colectiva después del tratamiento (con un destacado *tamaño del efecto*, explicando un 71% de la varianza) manteniéndose e, incluso, mejorando después de un año y medio. También, en menor medida, en el grupo de moldemoterapia con apoyo individual después de transcurrido este tiempo.

Coherencia. La moldemoterapia demostró también unos resultados de gran coherencia, puesto que la mejora en ansiedad está relacionada con la mejora de los moldes mentales y, en concreto, con aquéllos que más se relacionan y explican la ansiedad. Concretamente, la mejora de la ansiedad *rasgo*, se asoció significativamente con la mejora de los moldes de Evaluación Selectiva Negativa, Anticipación de Esfuerzo y Costo, Hipercontrol Anticipatorio y Encaje y Encauce Emocional. Además, el análisis discriminante llevado a cabo con la mejora de estos cuatro moldes evidenció que éstos eran capaces de explicar, de manera significativa, un 41% de la varianza y clasificar, correctamente, al 81,5% de los casos, diferenciando al grupo que redujo su ansiedad del que no lo hizo.

Consistencia y Eficacia Clínica. También, los resultados, en el análisis de los distintos tratamientos, destacaron por su *consistencia*, y, especialmente, con la persistencia y mejora de los resultados transcurrido año y medio. Asimismo, la moldemoterapia demostró su *eficacia clínica*, al conseguir que el 75% de los sujetos pertenecientes al área “*disfuncional*” pasaran al área “*funcional*”, según la curva

normal de la muestra representativa de la población de origen.

Eficiencia. También la moldemoterapia demostró su *eficiencia*, no sólo por el bajo costo, sino por los altos resultados en tan poco tiempo (como puntuación media por cada sesión, el 15% de los asistidos, inicialmente “disfuncional”, pasó a ser “funcional”, suponiendo una eficiencia casi cuatro veces superior al índice que muestra los metanálisis (4,2%), aunque preferimos ser prudentes pues estos resultados pertenecen a una investigación que catalogamos como “piloto”.

Transferencia. La moldemoterapia también demostró un gran poder transferencial, pues la intervención, a pesar de no haber estado dirigida explícitamente a la mejora de la ansiedad, sino al entrenamiento de la mejora de los moldes mentales, siendo las expectativas de los participantes diversas, logró resultados específicos en la mejora de la ansiedad. Además, tal transferencia se acentúa viendo como la modificación de los moldes mentales y, en concreto, los más relacionados con la ansiedad en el estudio descriptivo, conllevó la mejora de la propia ansiedad.

Conclusión

Comprobamos, de acuerdo con el objetivo propuesto, cómo la ansiedad se relaciona intensa y negativamente con el bienestar psicológico y cómo los moldes mentales modulan el rendimiento de las personas, en general, y de las ansiosas, en particular, y, asimismo, explican las características de las personas de alta ansiedad y baja ansiedad en un sesenta por ciento. Por otra parte, hemos evidenciado cómo modificando los moldes mentales también se modifica la ansiedad, validando con ello, no sólo la teoría de los moldes, sino también la moldemoterapia. En definitiva, todo esto viene a decir que uno es como uno “mira” y según se mira se puede ser más o menos ansioso, pero todavía más, si se cambia el modo de mirar, también se cambia el modo de vivir.

Notas

phernan@ull.es
andresfm_@hotmail.com

Referencias

- Fernández-Martín, A. (2009). *Explicación y tratamiento de la ansiedad a través de los Moldes Mentales*. Tesis Doctoral, Dirigida por Pedro Hernández. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación. En Cordero: *La Evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea. 2ª Ed., 2006.
- Hernández-Guanir, P. (2006). Inteligencia emocional y moldes mentales en la explicación del bienestar subjetivo. *Ansiedad y Estrés*, 12, 436-462.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76). En A. Valle, y J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom* (pp. 57-76). EEUU, New York: Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1970). *STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press (Versión española, 1982, Madrid: TEA, Ediciones).

Los moldes mentales de la esquizofrenia

Pedro Hernández-Guanir
Universidad de La Laguna

Gustavo A. Hernández Delgado
Universidad de Las Palmas de GC

Resumen

Los Moldes Mentales, expresión de la Inteligencia Emocional, como estrategias cognitivo-afectivas, pueden aportar importantes explicaciones al conocimiento de la esquizofrenia. Comparamos una población heterogénea convencional (71) con un grupo diagnosticado de esquizofrenia (18). En el análisis discriminante, comprobamos que 25 Moldes Mentales son capaces de clasificar correctamente el 90 % de los casos agrupados en ambos grupos, explicando un 47% de la varianza. La matriz de estructura indica que en la esquizofrenia subyacen tres grandes enfoques: 1) *enfoque de atribución externalista* (explicación de los problemas a través de fuerzas ajenas a su voluntad), concretado por moldes como: *Predisposición Hostiligénica, Atribución al Temperamento y Atribución Mágica*; 2) *enfoque negativista* (valoración exagerada y negativa de la realidad), con moldes como: *Evaluación Selectiva Negativa y Anticipación Aversiva e Hipercriticismo*; y 3) *enfoque de huida* (evitación y autoengaño ante los problemas), expresado por moldes de *Atribución Mágica, Inflación-decepción, Disociación Emocional y Justificación de los Fallos*.

Abstract

As cognitive emotional strategies, Mental Molds are expression of the Emotional Intelligence, and they can contribute to explain better how it is the schizophrenia. We compared a conventional heterogeneous sample (71) with a group diagnosed with schizophrenia (18). By discriminant analysis, 25 mental molds were able to classify correctly 90% of the cases of both groups, explaining 46% of the variance. The structure matrix indicates that in the schizophrenia three main approaches underlie: 1) *External attribution approach* (causality is assigned to forces fall outside their control), specified by molds as: *Hostiligenic Predisposition, Attribution*

to the Temperament and Magic Attribution; 2) *negativist approach* (exaggerate and critical evaluation on the reality), with molds as: *Selective Negative Evaluation and Aversive Anticipation and Hypercriticism*; and 3) *escape and self-deceit approach*, expressed specially by molds as: *Magic Attribution, Inflation-disappointment, Emotional Dissociation and Justification of the failures*.

Introducción

Es obvio el interés que despierta el estudio de los procesos cognitivos y emocionales en la explicación psicológica de las personas y, en este caso, más, tratándose de una realidad tan compleja y debatida como es la esquizofrenia, donde predominan alteraciones cognitivas y afectivas, sirviendo de importantes referencias en su tratamiento (Pauly y col., 2008).

La esquizofrenia, la entendemos como un trastorno que se caracteriza por síntomas tales como *ideas delirantes, alucinaciones, síntomas negativos, así como lenguaje y comportamiento desorganizado*, persistiendo estos síntomas por lo menos 6 meses (DSM-IV-TR, 2002). Una de las características fundamentales de esta psicopatología está en la dificultad para diferenciar el mundo interno (pensamientos, sentimientos, etc.) del mundo exterior, confundiendo ambos desde las distorsiones realizadas desde ese mundo interno (Jarne y Talarn, 2005).

En estos últimos años, el estudio de los distintos componentes cognitivo-afectivos en la esquizofrenia va en la dirección de explicar sobre el porqué del choque existente entre mundo interno y el externo. Fruto de esta confrontación, se ha generado un gran debate entre distintas líneas de investigación, donde los autores ponen el acento en diferentes componentes. Muchos de estos posicionamientos suelen ser colocados bajo el paraguas de "*cognición social*", considerando que la percepción de la emoción del otro, como uno de sus componentes principales, parecería dañado en la esquizofrenia (Pardo, 2005). Estas son las investigaciones más destacadas al respecto:

- El estudio del *procesamiento emocional* hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados con los procesos de percepción y manejo de las emociones, observándose alteraciones en la esquizofrenia, pues estos pacientes tienen más dificultades en recono-

cer y entender las expresiones faciales de las emociones de los otros, especialmente las emociones negativas, como *miedo* y *asco*, (Kohler et al., 2003)

- *La teoría de la mente* se basa en la capacidad para hacer inferencias sobre los estados mentales de otros, por ejemplo, intenciones, disposiciones y creencias, llegando a la conclusión de que las personas con esquizofrenia tienen comprometida su capacidad para inferir cuáles son los estados mentales de las otras personas y dificultad con ellos mismos a la hora de atribuirse estados mentales (Brüne, 2005).

- *El estilo atribucional* hace referencia a que las personas generan explicaciones sobre las causas positivas y negativas de los acontecimientos en sus vidas, observándose que las que padecen esquizofrenia, en lugar de atribuir los problemas a los acontecimientos negativos, tienden a culpar a otras personas, siendo este estilo atribucional conocido como *“la personalización de los prejuicios”* (Bentall et al., 2001).

- También se ha observado que las personas con delirios de persecución pueden, por supuesto, tener otros *sesgos cognitivos sociales*, como la tendencia a “saltar directamente a las conclusiones”, demostrando un “sesgo de confirmación”, es decir, buscando pruebas que confirmen sus convicciones, sin considerar las pruebas que no las confirman (Freeman, 2007).

- En este sentido, también hay que considerar las limitaciones en la *percepción social*, pues es un proceso que requiere leer entre líneas (Mah, et al., 2004), observándose que las personas con esquizofrenia no utilizan el contexto cuando procesan estímulos sociales.

- La teoría del *insight* (autoconciencia) defiende que éste modula la relación entre neurocognición y adaptación funcional (Lysaker et al., 2005), sabiendo que las personas con esquizofrenia tienen dificultades para conocer su propia enfermedad y la necesidad de tratamiento. Por lo que existe la necesidad de intervenir en el *insight* mediante estrategias psicoeducativas para la rehabilitación cognitiva (Gil, et al., 2006).

- Los *estilos y patrones de afrontamiento* (Fraguas et al., 2008) es otra teoría que se suele

relacionar con el *insight*, observándose que los estilos de afrontamientos (“coping”) están significativamente más orientados hacia las emociones negativas en esta psicopatología, que en las personas sanas, utilizando patrones emocionales de evitación más frecuentemente que los sujetos sanos (Ritsner, et al., 2006).

Cada vez son más los autores, como Beck y Rector (2002), que plantean que hay que utilizar estrategias cognitivas en la esquizofrenia tanto para la comprensión de esta psicopatología, como para identificar tales estrategias y utilizarlas como procedimientos psicoeducativos en la rehabilitación cognitiva que conduce a la mejora de la adaptación (APA, 2002; 2004).

A este respecto, nosotros creemos que no sólo han de analizarse los *constructos cognitivos de contenido*, como son las *teorías y creencias*, sino que hay que hacer especial hincapié, también, en los constructos de “*contínente*”, que proporcionan los *formatos o patrones mentales*, según la *Teoría de los Moldes Mentales* (Hernández, 2002, 2005, 2006, 2008 y 2009). Éstos, no se entienden tanto desde la perspectiva de lo *qué* dicen (contenidos o creencias), como desde la perspectiva de *cómo* lo dicen (*formatos* de pensamiento). Esta teoría, a su vez, es parte del Modelo *A.C.E. o Arquitectura Cognitivo Emocional*, como se puede consultar en otro artículo del autor en este mismo volumen, donde se interrelacionan las *creencias, moldes mentales, proyectos, emociones, situaciones críticas y núcleos implícitos sensibles* (NIS), modelo que defendemos y sobre el que basamos esta investigación. En este caso, nos interesa averiguar la aportación que hacen los moldes mentales en los procesos cognitivo emocionales de la esquizofrenia, objeto fundamental de un estudio más extenso de uno de los autores (Hernández-Delgado, 2009).

Método

Partiendo de la hipótesis de que las personas con esquizofrenia se caracterizarán por presentar moldes cognitivo-afectivos más distorsionantes y evasivos de la realidad, se llevó a cabo la presente investigación en Gran Canaria, a fin de verificar esto y especificar con mayor detalle cómo son tales distorsiones y enfoques evasivos, contando con dos grupos, uno, de 18 personas con esquizofrenia, diagnosticadas y provenientes de la Asociación de Familias de Es-

quizofrénicos, y otro grupo convencional, con 71 alumnos de Instituto. A ambos, se les aplicó el Test MOLDES (Hernández, 1997, 2002, 2008, 2009), para luego, a través de Análisis Discriminante, determinar qué moldes mentales diferencian a uno y otro grupo.

Resultados

La función discriminante indica que 25 moldes mentales explican un 47% de la varianza (lambda de Wilks, .53; gl., 25; NS .006) y clasifican correctamente al 90% de los casos, concretamente, 16 de 18 del grupo de esquizofrenia y 64 de 71 del grupo convencional.

La matriz de estructura, representando una especie de factor, donde las distintas variables correlacionan con la función discriminante, revela que los moldes cognitivo-afectivos más característicos de las personas con esquizofrenia, tal como aparecen en la gráfica 1 y con el orden del número que le precede, indican que se ven conducidos y afectados por fuerzas que no dependen de su voluntad. Esto es lo que muestra (1) la *Predisposición Hostilgénica*, enfoque por el que las personas esquizofrénicas se perciben bajo el influjo de las malas intenciones de los demás, vivenciando interna o externamente conflictos con los otros; pero, al mismo tiempo, consideran que sus problemas son fruto de su especial forma de ser, tal como refleja el molde (2) *Atribución al Temperamento*, viéndose fatalmente determinados por su naturaleza y, también, por el azar o fuerzas desconocidas, de acuerdo con (4) la *Atribución Mágica*. Éste último, a su vez, se relaciona con otras dos tendencias. Una, es la de percibir, remarcar o exagerar los aspectos negativos de la realidad, como lo muestran (3) la *Evaluación Selectiva Negativa*, focalizándose en los fallos y defectos del mundo y (11) el *Hípercriticismo y Anticipación Aversiva*, hiperanalizando y ridiculizando la realidad, así como previendo peligros y males. La segunda tendencia es la de escapar de la realidad problemática, o si no, fantasearla. Esto queda expresado, especialmente, por (5) la *Inflación Decepción*, generando ilusiones desmedidas, seguidas del desencanto, al no conseguir lo esperado, a pesar de cierta capacidad optimizadora, que puede ser también parte de esa idealización, como es la (9) *Transformación Rentabilizadora*. Sin embargo, esto choca con la autocrítica que refleja (10) la *Atribución a las Estrategia*, pues lo que dominan son moldes men-

tales *evasivos*, como son: (6) *Disociación Emocional*, apagando las emociones para no implicarse en la realidad y (7) *Justificación de los Fallos*, dando excusas y argumentos engañosos ante los fracasos.

Al mismo tiempo, en contraste, hay tres moldes mentales que aparecen como más característicos de la población convencional, caracterizada por el realismo en su disposición autocrítica (7) *Atribución a la Falta de Esfuerzo* y por adoptar posiciones realistas, valorando lo bueno y lo malo de lo que puede ocurrir, aunque con una fuerte predisposición optimizadora, que es lo que supone (12) la *Anticipación Constructiva Previsora*. Pero todo ello, con un fondo de seguridad en los pasos que se dan, como expresa el molde mental (13) *Autoconfianza*.

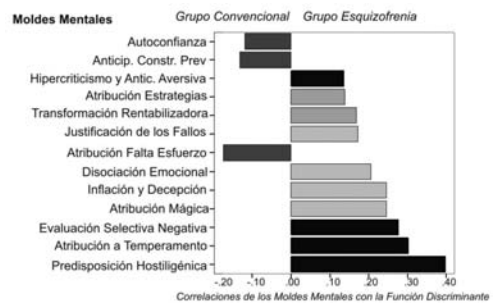


Figura 1: Matriz de la estructura explicativa de los moldes mentales que correlacionan con la función discriminante diferenciando al grupo convencional del grupo de esquizofrenia.

Discusión y conclusiones

Se demuestra que los moldes mentales nos dan especial luz al fenómeno de la esquizofrenia, explicando un importante porcentaje de la varianza (47%), aunque algunos de estos aspectos son recogidos por la teoría del estilo atribucional “*la personalización de los prejuicios*”. Lo que cualitativamente expresa la varianza explicada es que los moldes mentales plantean la coexistencia de tres grandes enfoques en la esquizofrenia: 1) *enfoque de atribución externalista* (concepción de verse sometido a fuerzas extrañas a su voluntad), concretado por moldes como: *Predisposición Hostilgénica* (perjudicado por las malas intenciones de los demás), *Atribución al Temperamento* (producto de fatalismo de su naturaleza) y *Atribución Mágica* (conducido por fuerzas desconocidas); 2) *enfoque negativista* (valoración exagerada y negativa de la realidad), expresada por mol-

des como: *Evaluación Selectiva Negativa* (focalización en los fallos) y *Anticipación Aversiva e Hipercriticismo* (imaginar peligros y desestructurar la realidad); y 3) *enfoque de huida* (evitación y autoengaño ante los problemas), expresado por moldes de *Atribución Mágica* (fuerzas ocultas que dirigen la conducta), *Inflación-decepción* (anticipación idealizada de lo que va a ocurrir), *Disociación Emocional* (evitar sentir) y *Justificación de los Fallos* (dar excusas). En contraposición, un enfoque *realista y positivo*, propio de la muestra convencional (baja esquizofrenia), que se caracteriza por moldes constructivos y optimizadores. Así, ante los fallos, se hace *Atribución a la Falta de Esfuerzo*; ante lo que va a ocurrir, se prevé distintas posibilidades con carácter superador (*Anticipación Constructiva Previsora*), junto con la disposición a confiar en la propia eficacia (*Autoconfianza*), y de hecho, aunque con menor fuerza, está el Enfoque general de Optimización.

El estudio de los moldes mentales encaja, perfectamente, y enriquece el debate de la tendencia actual en la comunidad científica en la esquizofrenia, otorgando estrategias para la intervención, siendo patrones o formatos en diferentes situaciones emocionalmente implicativas en las que se va a *anticipar, interpretar, reaccionar y evaluar la realidad*, por lo que, van a estar influyendo de manera determinante en *el procesamiento emocional, la percepción social, la teoría de la mente, los esquemas sociales, el conocimiento social y el estilo atribucional*, siendo estas estrategias procedimientos o *mecanismos cognitivos naturales* para la adaptación y el perfeccionamiento, pudiéndose considerar moldes mentales *adaptativos*. Sin embargo, se pueden convertir en *desadaptativos*, debido a un uso impropio, bien por *hiperfunción*, bien por *hipofunción* o por *disfunción* o *función errónea*.

Al mismo tiempo, el conocimiento de los moldes mentales facilita, de manera concreta y operativa, la comprensión, el manejo y la modificación de nuestras emociones y de nuestro comportamiento, aspectos centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (*Inteligencia Intrapersonal, Interpersonal o Emocional*).

Notas

phernan@ull.es
gustavo@psicologiaemocional.com

Referencias

- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-IV-TR Ed.) Washington, Dc and London, England.
- American Psychiatric Association (2004). *Practice guideline for the treatment of the patients with schizophrenia*. 2nd ed. Washington: APA;
- Beck, A.T. y Rector, N.A. (2002). Delusions: a cognitive perspective. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 16 (4):655-68
- Bentall, R., Corcoran, R., Howard, R., Blackwood, N. y Kinderman, P. (2001). Persecutory delusions: a review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 21, 1143-1192
- Brüne, M. (2005). Emotion recognition, 'theory of mind' and social behaviour in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 133, 135-147.
- Fraguas, D., Mena, A., Franco, C., Martín-Blas, M.M., Nugent, K., Rodríguez-Solano, J.J. (2008). Attributional style, symptomatology and awareness of illness in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 158 (3): 316-323.
- Freeman, D. (2007). Suspicious Minds: the psychology of persecutory delusions. *Clinical Psychology Review*, 27, 425-457.
- Gil, D; Bengochea, R; Arrieta, M; Lastra, I; Álvarez, R; Sánchez, R; Diego. (2006). Insight, neurocognition and psicopatología en esquizofrenia. *Actas Españolas de Psiquiatría* 34 (5): 317-322
- Hernández-Delgado, G. (2009). *Esquizofrenia: Inadaptación, Moldes Mentales y Educación Familiar*. Tesis doctoral. Dirección Pedro Hernández. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea. 2ª Ed., 2006.
- Hernández-Guanir, P. (2006). Inteligencia emocional y moldes mentales en la explicación del bienestar subjetivo. *Ansiedad y Estrés*. 12, 436-462.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the

- Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76) En Valle, A. y Núñez, J.C: *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*. EEUU, New York: Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Jarne, A. y Talarn, A. (2005). *Manual de psicopatología clínica*. Barcelona: Paidós.
- Kohler, C.G., Turner, T.T., Bilker, W.B., Bressinger, C., Siegel, S.J., Kanes, S.J. y Gur, R.C. (2003). Facial emotion recognition in schizophrenia: intensity effects and error pattern. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1168 -1174.
- Lysaker P., Campbell, K., Johannesen, J.K, (2005). Hope, awareness of illness, and coping in schizophrenia spectrum disorders: evidence of an interaction. *Journal of Nervous and Mental disease* 193: 287-292.
- Mah, L., Arnold, M.C. y Grafman, J. (2004). Impairment of social perception associated with lesions of the prefrontal cortex. *American Journal of Psychiatry*, 161, 1247-1255.
- Pardo, V. (2005). Trastornos cognitivos en la esquizofrenia. *Revista de psiquiatría de Uruguay*. Vol. 69. nº 1
- Pauly K., Seiferth N.Y., Kellermann T., Backes V., Vloet T.D., Shah N.J., Schneider F., Habel U., y Kircher T.T. (2008). Cerebral dysfunctions of emotion-cognition interactions in adolescent-onset schizophrenia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 47(11)1299-1310
- Ritsner, M. S., Gibel, A., Ponizovsky, A., Shinkarenko, E., Ratner, Y., y Kurs, R. (2006). Coping patterns as a valid presentation of the diversity of coping responses in schizophrenia patients. *Psychiatry research* vol. 144(2-3), 139-152

Un programa de Inteligencia Emocional en la Educación de las Personas Adultas

Pedro Hernández-Guanir
José Eladio Ramos Cáceres
Universidad de La Laguna

Resumen

Este estudio demuestra que la mejor enseñanza de adultos se fundamenta en un currículo práctico y personalizado que ayude a manejar las cogniciones y emociones para sentirse bien y ser eficiente. Éste fue el objetivo del Programa “Aprender a Sentir” (RETRATOS), aplicado a un grupo de alumnado joven, fracasado en el sistema escolar intentando obtener un título oficial y otro, más adulto, buscando formación para mejorar su competencias laboral o emocionales. El programa, partiendo de las vivencias propias, analiza y debate las estrategias cognitivas o moldes mentales, las emociones y los comportamientos que suscitan los retratos psicológicos presentados. Se aplicó durante un curso escolar, en grupos de mañana y tarde. Tras el pretest-postest, los principales hallazgos del grupo experimental (46), frente al control (17), indican que mejoran en los resultados escolares, cambian sus expectativas de promoción, afrontan mejor sus sentimientos de inferioridad, incrementan su “autonomía reflexiva”, clave de la inteligencia emocional y reducen la tendencia hipocondríaca. Se logra modificar la mirada hacia el mundo y hacia ellos mismos, así como conciliarse con la realidad, adoptando una posición positiva ante los problemas, evitando reacciones adversas, como el victimismo. La principal limitación se refleja en el déficit de control ante impulsos viscerales e irracionales.

Abstract

The best teaching for adults, in the intent of compensating the past academic deficiencies, should be a practical curriculum of emotional overcoming, especially, helping students to manage their knowledge and emotions. This was the objective of the Program “Learn how to Feel” (RETRATOS), directed to adults, in two groups: younger students (late adolescence), unsuccessful in the school system with intent of being titled in obligatory school,

and adult students in formation searching to improve their job or emotional competences. Showing psychological portraits and starting from experiences of students, the program invites to them to analyze and debate the cognitive strategies (mental molds), the emotions and the behaviors. The program was applied during a school course, in the morning and afternoon groups and realizing pre-posttest. The main discoveries indicate that experimental group subjects (46), versus control group (17), improve in the school results, change their promotion expectations, face their problems overcoming their inferiority feelings, increase the “reflexive autonomy”, fundamental component of emotional intelligence and reduce the hypochondriac tendency. Not only they are able to modify their look toward the world and toward themselves, but also to reconcile them with the reality, adopting a positive position before the problems and avoiding unproductive and painful reactions as victim feeling. The main limitation is reflected in aspects that demand higher control over visceral and irrational impulses.

Introducción

El alumnado de Educación de Adultos, en su búsqueda de una segunda oportunidad o en el intento de retorno al sistema, tiene carencias que limitan su logro, tales como Técnicas de Trabajo Intelectual, Manejo Emocional, Autoexigencia y Autocontrol. Este estudio pretende dar respuesta a sus necesidades, mejorando sus habilidades en el manejo emocional a través de un programa instruccional, que denominamos *retratos*. Él nos sirve tanto de instrumento de diagnóstico como de modelo o guía de intervención (Ramos, 2005).

Se trata de un modelo tridimensional que integra la dimensión cognitiva, afectiva y conativa (ver Figura 1), tomando como base los moldes mentales (Hernández, 2002), como modos peculiares y habituales de interpretar la realidad, que, a través de situaciones reiteradas, van configurando formatos de pensamiento. En realidad son *estrategias o procesos* específicos, piezas de la Inteligencia Emocional, que ofrecen una capacidad predictiva y operativa superior a la que proporcionan cualquier otro modelo psicológico, demostrada en la mejora de la adaptación, bienestar subjetivo, rendimiento académico, éxito en ajedrez o eficacia terapéutica (Hernández-Guanir, 2005, 2008, 2009).

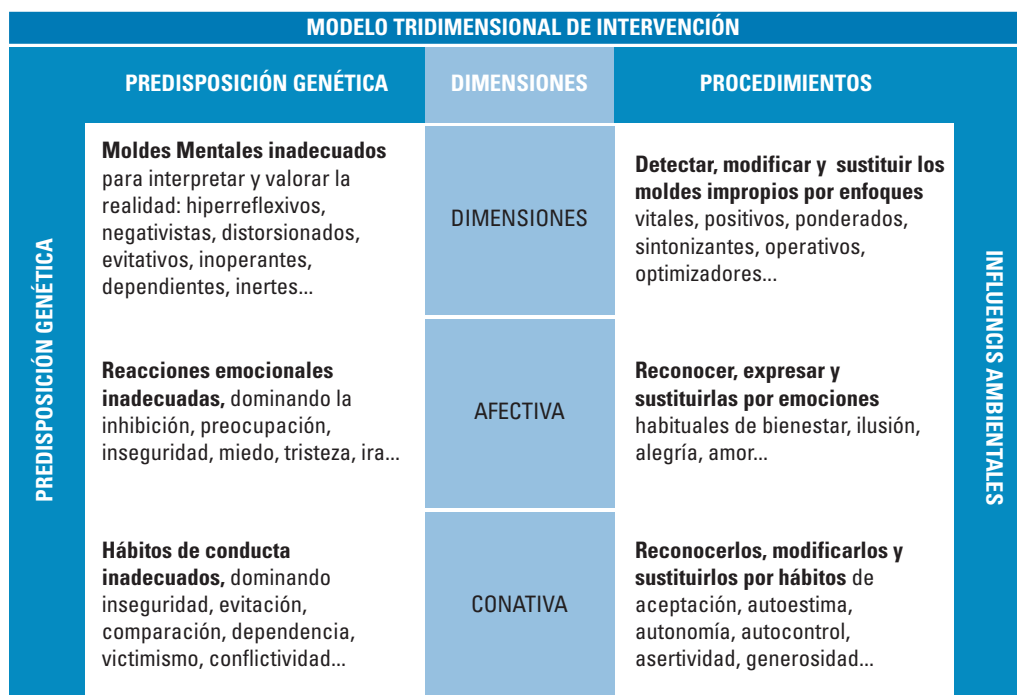


Figura 1: Modelo Tridimensional de Intervención. Fuente: Elaborado a partir de Hernández (1991, 1992, 1996, 2002).

El programa *retratos* ahonda en tales estrategias, conectándolas con las correspondientes reacciones emocionales y comportamentales, integradas, de forma coherente en cada uno de los *once retratos* psicológicos expuestos. Cada retrato sirve de unidad didáctica básica, a través de la cual se da información de los respectivos componentes psicológicos, se suscitan emociones y experiencias personales, expuestas en grupo, y se plantean compromisos de cambio. La fundamentación del programa puede, de alguna forma, encontrarse en el Modelo ACE, que Hernández-Guanir, en un artículo, dedicado a la Inteligencia y Arquitectura Emocional, expone en este mismo volumen.

Objetivos

El programa se proponía que los alumnos y alumnas participantes logaran: a) Conocer y comprender las distintas tipologías de personalidad configurada a través del modelo *retratos*, así como sus dificultades y posibilidades. b) Aprender a sentir, a conocerse y valorarse a sí mismo y a los demás, compartiendo estos logros. c) Adquirir/mejorar las habilidades socioemocionales para incrementar el bienestar individual y comunitario, así como la eficiencia intelectual. Para ve-

rificar la posible eficacia de este programa instruccional, nos planteamos averiguar:

- a) ¿Hay diferencias, en los resultados, entre los grupos que han recibido intervención y el grupo que no la ha recibido?
- b) ¿En qué aspectos del desarrollo de las habilidades socioafectivas (edad de los grupos), así como el género (cuestión que no analizamos aquí), las diferencias son más significativas?
- c) ¿Las mejoras son autopercibidas o externamente reconocidas?

Hipótesis

- 1^a) Consideramos que los dos grupos que reciben el programa socioafectivo mejorarán, después de la intervención, respecto al grupo de control, en determinadas *habilidades para aprender a sentir y a vivir*, reconociendo mejoras personales de ajuste y adaptación, perfeccionando sus *resultados académicos* y reduciendo la *tasas de abandono* escolar.
- 2^a) Consideramos que las diferencias encontradas serán producto de las características personales, del programa y de su peculiar si-

tuación (Vg.: grupos de mañana o tarde). En concreto, serán más discriminantes aquellas variables que tienen que ver con el *desarrollo socioafectivo* de cada participante en consonancia con su propia situación, motivación e implicación.

3ª) Existen variables moduladoras como *edad*, asociada a que los grupos sean de *mañana* (más jóvenes) o *tarde* (más adultos), e incluso *género*, que pueden establecer diferencias significativas entre los grupos, dadas las características del programa.

Método

Participantes

La muestra estaba formada por 63 alumnos y alumnas pertenecientes a un Centro de Educación de Personas Adultas ubicado en el municipio tinerfeño de Tacoronte, agrupados en tres grupos: *No Intervención* (Control), *Intervención* (M) e *Intervención* (T).

Diseño y análisis estadísticos

Diseño pre-post con grupo de control, utilizando, como procedimiento estadístico, ANOVA, siendo la variable *independiente*, el desarrollo del programa instruccional de mejora de habilidades socioafectivas, con dos niveles: a) aplicación del programa instruccional y b) no aplicación del programa instruccional. Las variables *dependientes* son: a) las habilidades para aprender a sentir, medidas a través de las prueba RETRATOS; b) el cambio autopercebido (ACIR); c) las calificaciones escolares obtenidas por los alumnos y alumnas; y d) el porcentaje de abandono.

Instrumentos

A) *Instrumentos de diagnóstico*. Se utilizaron: 1) previamente, un Cuestionario de Exploración

Inicial (CEI); 2) como pretest-postest de la intervención intergrupos, a) el cuestionario RETRATOS de Hernández (s.p.) y b) el cuestionario ACIR (s.p.) de mejora autopercebida.

- RETRATOS. Cuestionario de 110 ítems, que consta de 11 bloques o retratos formados por 10 cuestiones cada uno, con alfa > .80, como fiabilidad interna en el retrato 1 y 8 y, en torno a .70, en los nueve restantes. Cada uno de esos bloques responde a una característica prototípica o *retrato psicológico*, de ahí su nombre (Tabla 1). Los 11 retratos quedan explicados por 3 grandes factores al ser sometidos a un análisis factorial: *Disposición Constructiva Vs. Autopresión; Autorregulación Vs. Pulsión y Autoexigencia Vs. Distensión*.

La construcción de este instrumento puede visualizarse considerando, en vertical, 11 tipos psicológicos y, en horizontal, tres dimensiones: 1) cognitiva (*creencias y moldes cognitivos*); 2) afectiva (*sentimientos dominantes y valores*) y 3) conativa (*comportamientos más habituales*). Además del planteamiento teórico, se obtuvieron 27 factores al someter los 110 ítems de los once retratos a AF y rotación Varimax, quedando el factor 1 “Infravaloración y Tristeza” desglosado en 5 subfactores. A su vez, todos ellos, para una mayor globalización, se sometieron a un análisis de segundo orden (10 factores similares a los retratos teóricos) y tercer orden (3 factores de competencia: *Intrapersonal Vs Intratensión, Interpersonal Vs Intertensión y Potenciadora Vs Autolimitación*). En consonancia con cada retrato teórico, fueron elaboradas las unidades didácticas (Tabla 1).

Tabla 1. Retratos-tipo y unidades de trabajo del programa “Aprender a Sentir”.

Unidad 1	Infravaloración del yo
Unidad 2	Sin sentido del yo
Unidad 3	Insatisfacción y autoexigencia
Unidad 4	Yo constructivo
Unidad 5	Sobrevaloración y tensión interpersonal
Unidad 6	Aprensión del yo
Unidad 7	Relajación y hedonismo
Unidad 8	Reafirmación personal y búsqueda de afecto
Unidad 9	Acentuación afectiva-expresiva
Unidad 10	Acentuación impulsiva
Unidad 11	Acentuación de la identidad

Tabla 2. Procedimientos en la Unidad Didáctica de Intervención.

1	Contextualización y Explicitación Comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al Retrato-Tipo (organizador previo) • Familiarización (descripción cotidiana) • Diferenciación según casos • Descripción panorámica (aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos...) • Clarificación experiencial 	Gran grupo
2	Autoexploración	<ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato (autoaplicación) 	Individual
3	Construcción Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de alternativas a los problemas suscitados 	Pequeño grupo
4	Valoración Colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y reflexión (puesta en común) 	Gran grupo
5	Implicación y Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de compromisos - Autoayuda (implicación con uno mismo) - Solidaridad (implicación con los otros) 	Individual

• -ACIR. Cuestionario que se elaboró y aplicó con la finalidad de apresar el cambio autopercibido por el alumnado que ha seguido el programa. Consta de 30 ítems que reflejan los objetivos de logro y mejora en relación a cada uno de los retratos-tipo trabajados, apresando los cambios o no cambios de cada uno de los participantes.

B) Instrumentos de intervención socioafectiva:

- *Unidad Instruccional* para cada una de los once tipos de RETRATOS. En cada unidad se explicitan objetivos, contenidos y procedimientos instruccionales que, estructurados en cinco fases, concluyen con una tarea de análisis, valoración y compromiso de cambio-mejora en un cuaderno de trabajo individual (Tabla 2).
- *Cuaderno de Trabajo*, personalizado con el perfil obtenido por cada alumno o alumna en la prueba RETRATOS. En este cuaderno de trabajo individual cada alumno o alumna realiza su tarea de análisis y valoración, formaliza sus compromisos de cambio-mejora y registra sus asistencias.

Procedimiento

La prueba del pretest RETRATOS se aplicó durante la primera quincena de octubre. Luego, se desarrolló cada una de las once unidades o sesiones de trabajo de acuerdo al esquema procedimental que se refleja en la tabla 2. Una vez concluido, se procedió

a pasar, en la última quincena de mayo, el postest con la prueba RETRATOS y el cuestionario ACIR (Ramos, 2005).

Resultados

Se considera el análisis global de la interacción entre los tres grupos: 1= Control; 2 = Intervención Mañana; 3= Intervención Tarde y los efectos de la interacción tratamiento por grupo.

Resultados Intergrupos

A. Factores de Tercer Orden. De los 3 Factores empíricos globalizadores de los 10 factores de segundo orden, ni *Competencia Interpersonal Vs Intertensión ni Competencia Potenciadora Vs Autolimitación* resultan significativos, en cambio sí lo es *Competencia Intrapersonal Vs Intratensión* en el grupo de tarde (Tabla 3), indicando que los cambios se ha producido, sobre todo, en la mejora de la *autocompetencia y ajuste emocional*, asociados con la enseñanza de los retratos teóricos de *Infravaloración del Yo* (1), *Sin Sentido del Yo* (2) e *Insatisfacción y Autoexigencia* (3) e, incluso, *Yo Constructivo* (4).

B. Factores de Segundo Orden. De los 10 Factores empíricos obtenidos desde los 32 de primer orden, marcan diferencias significativas al nivel del 5%, en los grupos de mañana y tarde, *Disposición Constructiva* e *Hipocondriasis* y, sólo en el grupo de tarde, *Nocividad Imaginativa* (eliminación de imágenes nocivas) y *Autopresión* (infravaloración, inseguridad, insatisfacción, descontrol emocional) (ver Tabla 3).

C. Factores de Primer Orden. Es aquí donde se manifiestan los principales cambios. De los 27

Tabla 3. Mejoras significativas en Retratos de los grupos de intervención mañana y tarde frente al grupo control (Intergrupos).

Factores de Tercer Orden		Factores de Segundo orden		Factores de Primer orden	
1. COMPETENCIA INTRAPERSONAL VS. INTRATENSIÓN	[M] [T *]	1. Autopresión: infravaloración- inseguridad, insatisfacción-descontrol emocional [M] [T *]	1. Infravaloración-Insatisfacción [M] [T *]	1.1. Inseguridad e Inferioridad [M] [T **]	1.2. Depresión y sin sentido [M] [T *]
		8. Hipocondriasis: preocupación por la enfermedad, por la imagen, aguante [M *] [T *]	6. Preocupación por la enfermedad [M *] [T]		
		5. Nocividad Imaginativa: imágenes dañinas, hedonismo sensual [M] [T *]	18. Nocividad imaginativa [M] [T **]		
2.COMPETENCIA INTERPESONAL VS. INTERTENSIÓN	[M] [T]				
3. COMPETENCIA POTENCIADORA VS. AUTOLIMITACIÓN	[M] [T]	3. Disposición Constructiva: autoexigencia-esfuerzo [M *] [T *]	24. Autonomía reflexiva [M *] [T *]		

Grupos: [M] Mañana [T] Tarde; Nivel de Significación: * $p \leq .01$ y ** $p \leq .05$

factores y 5 subfactores empíricos obtenidos desde los 110 ítems. Se observa, por un lado, la interacción significativa en *Autonomía reflexiva*, en Mañana y Tarde, coherente con los resultados en *Disposición Constructiva*; mejora en *preocupación por la enfermedad* en Mañana, *Nocividad imaginativa* al 1% en Tarde, al igual que *Infravaloración-insatisfacción*, incluyendo tres subfactores, todos en el grupo Tarde: *Inseguridad e Inferioridad* (al 1%), *Depresión-sin sentido* y *Preocupación por la imagen*.

Resultados Intragrupo

Al finalizar la intervención y para apresar la percepción de posibles cambios en cada uno de los alumnos y alumnas, se diseñó y aplicó el cuestio-

nario ACIR de mejora autopercibida, cuyos efectos del programa, según intensidad y dirección de los cambios producidos, aparecen aquí:

Mejora Autopercibida

Tal y como se refleja en las figuras 2, 3 y 4, se aprecian mejoras significativas en el modo de *enfocar positivamente la realidad* (ítems 10, 4, 12, 5), en la *mejora de la autoimagen* y correspondiente *confianza en uno mismo* (1, 2), así como una mayor *apertura social* (28), mayor capacidad para *aceptar la realidad y reaccionar serenamente* (8, 24), *buscar soluciones* a los problemas (11) y ser *constante* en lo que se propone (27). Todo esto va asociado a una *menor dependencia social* (02) y *decremento del victimismo y lamento* (11, 13).

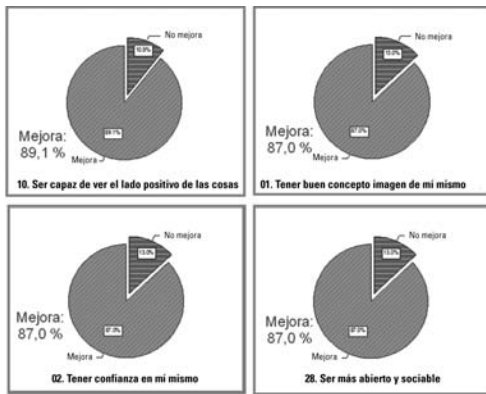


Figura 2: Mejora Autopercebida (Intragrupo), según ítems 10, 1, 2 y 28.

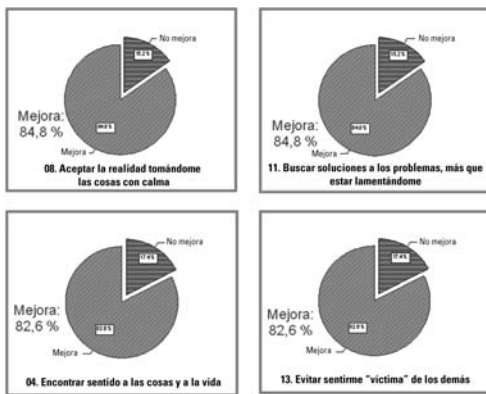


Figura 3: Mejora Autopercebida (Intragrupo), según ítems 8, 11, 4 y 13.

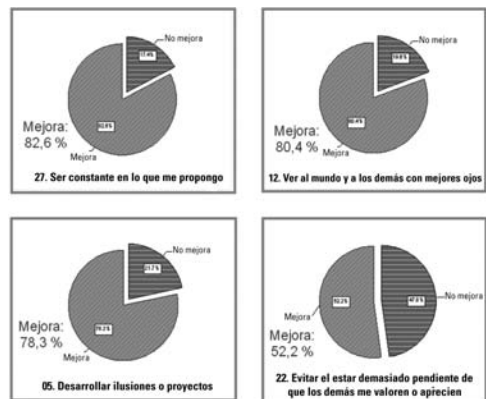


Figura 4: Mejora Autopercebida (Intragrupo), según ítems 27, 12, 5, 22.

Resultados Académicos y Abandono

Tal como se puede apreciar en la tabla 4, los resultados académicos de los dos grupos de intervención

han sido claramente mejores, así como la reducción de los porcentajes de abandono. Especialmente, los del G3 Intervención (T), que coincide con haber sido quien obtuvo mayor mejoría en los aspectos socioemocionales previamente analizados.

Valoración del profesorado

Una valoración importante, compartida por unanimidad, es el reconocimiento de que el programa RETRATOS logró mejorar el clima del centro y que el alumnado se sintiera más a gusto.

También es importante anotar que, para el profesorado, la experiencia ha abierto nuevos horizontes a determinados alumnos y alumnas, cambiando sus expectativas de promoción académica y profesional. Además coinciden en la necesidad de incorporar estos contenidos al currículo y contar con el apoyo de un orientador.

Discusión y conclusiones

La incidencia del programa RETRATOS en ambos grupos de intervención ha potenciado la Competencia Intrapersonal, reduciendo miedos y emociones negativas, incluidas las imágenes nocivas, la preocupación por la enfermedad y por la imagen social, aumentando la autoestima, creyendo en el propio potencial y buscando alternativas y soluciones a los problemas.

De todos los factores significativos, el más potente, común a los dos grupos, fue el de “autonomía reflexiva”, que es un componente fundamental de la disposición constructiva, indicando la mejora en la capacidad en la reflexión, autoexigencia, esfuerzo, iniciativa y transformación optimizadora. Todo esto se une con la mejora del factor “auto-presión”, destacándose en él, el subfactor “infravaloración e insatisfacción”, así como la “depresión y sin sentido” y la “preocupación por la imagen”.

En términos generales, si ha habido un efecto, ha sido lograr en los alumnos y alumnas una mayor seguridad en sí mismos, una superación de su inseguridad e inferioridad, eliminación de imágenes negativas y también potenciar su propia autonomía para actuar, para pensar, para reflexionar, para sentirse más seguros y, todo esto, aunque asociado a la Competencia Potenciadora, está más relacionada con la Intrapersonal.

A pesar de haber sido el mismo instructor en ambos grupos, estos resultados son más destacados en el grupo Tarde, correspondiente a gente más

Tabla 4. Calificaciones finales de los tres grupos y porcentajes de abandono.

	GRUPOS					
	G1: No Intervención		G2: Intervención G. Mañana		G3: Intervención G. Tarde	
	Calificación Final		Calificación Final		Calificación Final	
	F	%	F	%	F	%
Insuficiente	5	83,3	8	50,0	7	33,3
Suficiente	1	16,7	2	12,5	4	19,0
Bien			5	31,3	6	28,6
Notable			1	6,3	4	19,0
Total	6	100,0	16	100,0	21	100,0
Abandono	11	64,7	7	30,4	2	8,6

adulta, tal como se apuntaba en las hipótesis, sugiriendo que son más sensibles que los más jóvenes a los problemas emocionales y que están más ávidos de cambio personal.

Con respecto a los resultados intragrupo, referidos al cambio autopercebido, parece que el programa ha posibilitado modificar no sólo la mirada hacia el mundo y hacia uno mismo, sino también la utilidad de encuentro y de conciliación con la realidad, adoptando una posición positiva ante los problemas y evitando reacciones improductivas y dolorosas como es el victimismo.

La mejora en las calificaciones académicas y el menor abandono de la formación de adultos por parte de los grupos de intervención, especialmente Tarde, en comparación con el grupo control, es un dato muy ilustrativo de la eficiencia del programa.

En consecuencia, a pesar de haber sido pocas sesiones, los resultados ponen de manifiesto que el propio diagnóstico de RETRATOS, que hace reflexionar a los participantes y tomar conciencia de sus propios pensamientos, de sus propios moldes mentales, emociones y comportamientos. Así construyen su autorretrato, que les sirven de espejo para mirarse, encontrarse y modificar aquello que afecta al bienestar subjetivo y también al rendimiento, favorecido por la “disposición constructiva” con quien mantiene importante correlación. A su vez, el programa ha ofrecido la oportunidad de descubrir nuevos horizontes en la vida, habilitándose para sentir y vivir de forma constructiva el presente y los proyectos de futuro, objetivos, por otra parte, que son valorados prioritariamente en la educación de las personas adultas, por los propios alumnos y alumnas. La mejor prueba es ver como la tasa de

abandono disminuye con el programa y con la implicación en el mismo, considerada por el propio cambio personal.

Notas

phernan@ull.es
eladio@consejoescolarcanarias.org

Referencias

- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea. 2ª Ed., 2006.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76) En Valle A y Núñez, JC: *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom* EEUU: New ork Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ramos Cáceres, J. E. (2005). *Enriquecimiento Intelectivo y Desarrollo Socioafectivo en la Educación de Adultos. Un Programa de Intervención*. Tesis doctoral. Co-dirección: Pedro Hernández y Luis Alberto. D. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.

Los Moldes Mentales reflejados en la Simbolización Familiar

Pedro Hernández-Guanir
Walter M. Waló
Universidad de La Laguna

Resumen

El manejo adecuado de las emociones, propio de la Inteligencia Emocional, está mediado por estrategias o moldes mentales. Éstos se manifiestan en las valoraciones más auto-implicativas. Consecuentemente, deben correlacionar con la valoración que cada persona hace sobre sí y sus padres. Para comprobarlo, 22 entrevistadores, administraron el test MOLDES a 22 personas adultas y las entrevistaron utilizando el ESDA, entrevista semiestructurada, donde el entrevistado tiene que convertirse y convertir a sus padres en algo que no sea persona (símbolo) y valorar a cada uno de 1 a 10. Los símbolos de hijo, padre y madre fueron valorados por tres jueces en una escala de cinco puntos basada en criterios de similitud, positividad y armonía. Las calificaciones también fueron computadas con esos criterios. Así, tanto las puntuaciones simbólicas como las numéricas correlacionaron positiva y significativamente con dos de los tres encuadres globalizadores de los treinta moldes mentales, Encuadre de Ajuste y Encuadre Optimizador, respectivamente relacionados con la Dimensión Reguladora y la Dimensión Rentabilizadora de IE. De forma específica, dentro del Ajuste se evidencia que si las valoraciones numéricas o simbólicas son armónicas y positivas predominan moldes de Encaje Emocional, Autoconfianza y Precisión-Supervisión. Dentro del Optimizador, Anticipación Constructiva Previsora y Transformación Rentabilizadora. Si son valoraciones disarmonías y negativas, predominan moldes inadecuados.

Abstract

The appropriate handling of the emotions, characteristic of the Emotional Intelligence, is mediated by strategies or mental molds. These molds are shown in the most self-involving valuations. Consequently, they should correlate with the valuation that each person makes on oneself and his/her parents. To check this matter, 22 experts administered the MOLDS test to 22 adult people and inter-

viewed them, using the ESDA, half-structured interview, where the interviewees had to transform themselves and their parents into something that was not person (symbol) and later to value from 1 to 10 to each one of them. Son, father and mother symbols were valued by three judges in a scale of five points based on criteria of similarity, positiveness and harmony. The numeric qualifications were also computed according these criteria. This way, as much the symbolic as the numeric punctuations correlated positive and significantly with two of the three big Focal Frames that gather the thirty mental molds: *Adjustment* and *Optimizing*, respectively related with the *Emotional Regulation* and the *Emotional Profitability*, two abilities of EI. Inside the Adjustment, if the numeric or symbolic valuations are harmonic and positive, molds as *Emotional Channeling*, *Self-Confidence* or *Accuracy and Supervision* prevail. Inside the Optimizing, *Provident Constructive Anticipation* and *Constructive Transformation* highlight. If they are non-harmonic and negative, molds are *inadequate*.

Introducción

¿Hay relación entre el modo de representar la realidad más significativa para nosotros, como es nuestra familia y nosotros mismos, y la Inteligencia Emocional? Concretamente, ¿se puede predecir la adaptación e Inteligencia Emocional, representada, en este caso por diferentes estrategias cognitivo-emocionales, como son los moldes mentales, a través de las representaciones simbólicas que hace una persona de sí misma y de sus padres?

Como seres humanos somos capaces de interpretar la realidad de manera realista y objetiva, pero también de manera simbólica, haciendo uso del pensamiento analógico o metafórico, suponiendo proyecciones desde un espacio mental a otro, proviniendo la analogía y la metáfora de que los espacios mentales “fuente” y “diana” pueden pertenecer a dominios conceptuales diferentes (Fauconnier, 2005).

Una forma de sistematizar este tipo de pensamiento es a través de las llamadas técnicas proyectivas que obligan a los sujetos a traducir su pensamiento en elementos análogos. En este caso utilizamos la comunicación verbal como medio para acceder a la representación simbólica, para ello, nos valemos de situaciones imaginarias-lúdicas, así como “conversiones simbólicas” que tiene que hacer el entrevistado dentro de la entrevista semiestructurada “ESDA”

(Hernández, 1983). Así, el entrevistado “proyecta” no sólo sus valoraciones de la realidad, sino también, su modo peculiar de reaccionar e interpretar la misma, viéndose obligado a convertirse y convertir a sus próximos en algo que no sea persona (*animal, planta o cosa*) (Martín-Waló, 2006).

Para comprobar la validez de esta hipótesis, necesitamos relacionar los resultados con el test “MOLDES” (Hernández, 1997, 2002, 2006, 2008, 2009), que apresa los “modos peculiares y habituales de reaccionar e interpretar la realidad” y ver entonces si tales enfoques se traslucen a través del ESDA. Si esto fuera así, nos encontraríamos con una técnica valiosa tanto para el diagnóstico individual como para analizar más profundamente la estructura de la personalidad, los propios formatos de pensamiento (moldes mentales) y las aportaciones psicolingüísticas.

Los Moldes Mentales son estrategias habituales y peculiares que cada persona muestra en el modo de enfocar, de reaccionar o de interpretar la realidad en situaciones de egoimplicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones (a diferencia de los estilos cognitivos), pero tanto desde la perspectiva de lo que dicen, es decir, de sus contenidos, como desde la perspectiva de cómo lo dicen, es decir, de su formato de pensamiento, siendo, para nosotros, esto último más importante.

La ventaja del molde o formato es que puede ser aplicado a contenidos variados. Por lo que conocer y manejar un molde supone una gran economía de esfuerzo ya que se va a aplicar a distintos temas y situaciones (Hernández, 2002). Frente a la Teoría de Rasgos, midiendo un producto, los MM resaltan las *estrategias o procesos*, demostrando un alto nivel predictivo y de referencia en tratamientos diversos: mejora en adaptación, ansiedad, bienestar subjetivo, rendimiento académico, éxito en ajedrez o eficacia terapéutica (Hernández-Guanir, 2005, 2008, 2009).

En nuestra opinión, las personas van construyendo no sólo formatos de pensamientos o moldes mentales, sino también, *representaciones valorativas de la realidad más significativa* para él y que puede ser capaz de traducirlas en un *lenguaje simbólico*. De esta manera sería plausible pensar que cuando los moldes mentales son *adecuados* porque se relacionan con adaptación y bienestar subjetivo, también las representaciones de su esfera íntima familiar sean *positivas y armónicas*, y a la inversa, cuan-

do son *inadecuados*, tales representaciones sean *negativas y disarmónicas*.

Método

Objetivo e hipótesis

Tratamos de comprobar si existe consistencia entre la sincronía o desincronía entre los símbolos y las valoraciones que dan los sujetos a sí mismos y a sus padres en la entrevista, con sus Moldes Mentales, obtenidos a través del cuestionario MOLDES (Hernández, 2002, 2009) y el Bienestar Subjetivo obtenido por medio del cuestionario BIS-HERNAN (Hernández, 1996; 2000; 2001).

Para ello, partimos de la hipótesis de que los moldes mentales de ajuste y de optimización del entrevistado se relacionan positivamente con las representaciones simbólicas positivas y armónicas que él hace respecto de sí mismo y de su familia, así como con sus puntuaciones calificadoras elevadas (de 0 a 10) y generalizadas hacia todos los miembros, y viceversa, si el entrevistado destaca por moldes mentales negativos o desajustados, será más probable que ostente representaciones simbólicas negativas y disarmónicas.

Muestra

La muestra está compuesta por un total de 22 sujetos, de entre 11 y 30 años, de los cuales, 6 son varones y 16 mujeres.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron los siguientes:

- *Entrevista Semiestructurada de Diagnóstico de Adaptación: ESDA* (Hernández, 1983).

Esta entrevista proporciona información intensa y matizada de las áreas Personal, Escolar, Social, Familiar y relaciones afectivas de los sujetos entrevistados y al gozar de la particularidad de planificar, ordenar, estructurar y objetivizar o cuantificar la información recibida, se convierte en una entrevista semiestructurada (Capote, 1991).

Una de las características más importantes de esta entrevista es que juega con aspectos de la realidad actual del sujeto y con realidades fantásticas y elementos simbólicos, que obligan al sujeto a interpretar y forzar representaciones que revelan aspectos inconscientes.

Tabla 1. Resumen de los criterios de puntuación otorgados

Criterios	Explicación	Puntuación
Igualdad	Los símbolos representativos (perro) o la valoración (8) son iguales y positivas en todos los miembros.	5
Similitud-Armónica	Los símbolos son similares y tienen cierta armonía, moviéndose en un contexto coherente. También las valoraciones son positivas, aunque no sean homogéneas. [Yo=Tigre (6);Padre=Gorila (10); Madre=Tigre (10)].	4
Similitud-Desarmónica Positiva	Los símbolos tienen leve similitud, siendo puntuados por encima de 5, pero sin grandes diferencias. [Yo=Perro(5);Padre=Oso(5);madre=Camello (7)].	3
Variedad Positiva	Los símbolos tienen mucha variedad, pero con carácter positivo, que se ve corroborado por las puntuaciones, aunque haya algunas diferencias. [Yo=Mariposa(8);Padre=Árbol (6); madre=Piedra (9)].	3
Similitud-Desarmónica Negativa	Los símbolos tienen poca similitud y desigualdad, estando la puntuación de alguno de ellos está por debajo de 5. [Yo=Arroyo (8); Padre=Nube (2); madre=Sol (7)].	2
Variedad-Negativa	Los símbolos tienen mucha variedad y, por lo menos, uno de ellos tiene carácter negativo, comparativamente, siendo corroborado por las valoraciones. [Yo=Coche (8); Padre=Cubo de Basura (0); madre=Nevera (10)].	1

• *Sistema de Categorización para la Entrevista ESDA*

Para categorizar esta entrevista hemos utilizado una tabla de control elaborada para la ocasión para simplificar la toma de los datos. Recogiendo por separado y de forma categórica los datos correspondientes a las áreas más importantes de la entrevista (Martín-Waló, 2006).

• *El cuestionario MOLDES* (Hernández, 1997; 2002, 2009). Está compuesto por 87 afirmaciones, de las que se extraen las estrategias habituales y peculiares en el modo de anticipar, percibir, evaluar e interpretar la realidad, dando lugar a la formación de 30 Mol-des Mentales (factores de primer orden), englobados en 9 dimensiones focales (factores de segundo orden) y 3 encuadres focales (factores de tercer orden).

• *El cuestionario BIS-HERNAN* (Hernández, 1997; 2000; 2001). Está compuesto por 39 preguntas, pudiendo ser calificadas en 5 grados (“muy infeliz; infeliz; ni feliz, ni infeliz; feliz; muy feliz”), de menor a mayor satisfacción. Evalúa tanto el bienestar (afectos positivos) como el malestar (afectos negativos) que siente cada persona. Toma en cuenta tanto la satisfacción e insatisfacción general con la vida, como con los principales domi-

nios o parcelas de la misma. BIS-HERNÁN consta de 10 factores, con un 57,7% de la varianza explicada.

Procedimiento

Los entrevistadores fueron alumnos de Psicología entrenados a realizar, transcribir y hacer un informe como objetivo de la asignatura “Asistencia y Programas Psicoeducativos” (Universidad de La Laguna, 2005-2006), así como a pasarle a la persona entrevistada los tests MOLDES y BIS-HERNAN, en un sistema de telediagnóstico.

Una vez obtenidos los datos se pasó a la cumplimentación del “Sistema de Clasificación para ESDA”, haciendo una lectura concienzuda y pormenorizada de cada una de las entrevistas, valorando la conveniencia de las mismas. Una vez leídas un total de 25 entrevistas, fueron desechadas tres, al no ofrecer el contenido mínimo para su interpretación.

Con las categorizaciones de todas las entrevistas, se pasó a valorar la *armonía-desarmonía* de los símbolos y valoraciones familiares, en función la valoración consensuada entre tres jueces. La puntuación tenía un rango de 1 a 5, de acuerdo a que la coincidencia de los símbolos y las valoraciones específicas respecto a él y a sus padres (los símbolos y valoraciones de hermanos y amigos no han sido considerados en esta investigación, relegándola para otra) fuera nula o alta, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 2. Armonías Simbólica y Valorativa relacionadas con los elementos obtenidos de la Entrevista Semiestructurada “ESDA”.

	Armonía Simbólica	Armonía Valorativa
Sueños	-,45*	-,35
Adaptación Escolar	,43*	,43*

** Nivel de significación $p < 0,01$, * Nivel de significación $p < 0,05$

Tabla 3. Armonías Simbólica y Valorativa relacionadas con el Bienestar Subjetivo.

	Armonía Simbólica	Armonía Valorativa
BIS General	,23	,58**
BIS Intrapersonal	,57**	,66**

** Nivel de significación $p < 0,01$, * Nivel de significación $p < 0,05$

La armonía en la valoración no se puede ver como un elemento aislado, sino, por el contrario como dependiente de las valoraciones que acompañan a cada símbolo. Ya que la inclinación de cada símbolo puede depender de muchos factores, tanto personales, como culturales. Por esta razón se califica la armonía tomando como criterio el símbolo y la valoración que se hace del mismo. Esto nos podría indicar qué objetos, aparentemente negativos, podrían tener el carácter opuesto para el sujeto, y viceversa.

Resultados y discusión

Hay que ser prudentes a la hora de interpretar los datos, dado el escaso número de sujetos tomados para este estudio, aunque se haya trabajado con altos niveles de significación. De todas formas, los resultados marcan importantes tendencias, que pueden servir de base para trabajos posteriores.

En la relación entre la Armonía Simbólica y Valorativa desde la Entrevista Semiestructurada “ESDA” obtenemos varios datos significativos con los resultados adaptativos de la misma entrevista (tabla 2), con los resultados de BIS-HERNAN (tabla 3) y con los de MOLDES (tabla 4).

Número de sueños y adaptación escolar

Los resultados de la tabla 2, que recogen algunos resultados objetivables del ESDA, indican que en la medida en que la *Armonía Simbólica* (homogeneidad o pertinencia contextual de las representaciones)

y *Valorativa* (homogeneidad o baja desviación entre las puntuaciones de los personajes) es más alta, también mayor es la *adaptación escolar*, mientras que cuando existe menor armonía simbólica o valorativa, el entrevistado tiende a tener *más sueños*, especialmente desagradables.

Bienestar Subjetivo

Los resultados de la tabla 3, que recogen algunos resultados del BIS-HERNAN, indican que en la medida en que la *Armonía Simbólica* y, especialmente, *Valorativa* es más alta, mayor es la felicidad percibida o bienestar subjetivo general de los entrevistados y, de manera particular, el bienestar subjetivo atribuido a las propias características personales.

Moldes Mentales

Los resultados de la tabla 4, que recogen algunos resultados de MOLDES, indican que en la medida en que la *Armonía Simbólica* y, especialmente, *Valorativa* es más alta, mayor puntuación obtienen los entrevistados en el Encuadre de Ajuste, que más se relaciona con adaptación general, y en el Encuadre Optimizador, que más se relaciona con la capacidad superadora y con valores de realización, englobando ambos la mayoría de los molde mentales en su vertiente positiva, más concretamente, con Autoconfianza, Encaje Emocional, Anticipación Constructiva Previsora y Precisión Supervisión.

Por el contrario, en la medida en que la *Armonía Simbólica* y, especialmente, *Valorativa* puntúan

Tabla 4. Armonías Simbólica y Valorativa relacionadas con los Moldes Mentales.

	Armonía Simbólica	Armonía Valorativa
ENCUADRE DE AJUSTE	,42*	,44*
ENCUADRE OPTIMIZADOR	,43*	,45*
Autoconfianza	,42*	,57**
Encaje Emocional	,54**	,51*
Anticipación Constructiva Previsora	,43*	,39
Precisión Supervisión	,48*	,34
Afrontamiento Borroso	-,47*	-,34
Anticipación Esfuerzo y Costo	-,42*	-,53*
Atribución al Temperamento	-,42	-,45*
Evaluación Selectiva Negativa	-,49*	-,53*
Imantación por lo imposible	-,48*	-,38

** Nivel de significación $p < 0,01$, * Nivel de significación $p < 0,05$

más bajo, mayor puntuación obtienen los entrevistados en moldes mentales negativos e interferentes, tales como *Afrontamiento Borroso*, *Anticipación Esfuerzo y Costo*, *Atribución al Temperamento*, *Evaluación Selectiva Negativa* e *Imantación por lo Imposible*.

Conclusiones

En líneas generales, los resultados de las correlaciones de las diferentes pruebas han tenido cierta coherencia, revelando y reforzando las hipótesis planteadas. A pesar de ello, creemos que tenemos que ser prudentes a la hora de valorar estos datos, debido al bajo número de sujetos, aunque las correlaciones son intensas.

Quizás la conclusión más relevante de este trabajo la encontremos en las armonías, tanto la *simbólica* como la *valorativa*, es decir, en la medida en que el sujeto es capaz de simbolizar a los padres y a sí mismo de forma similar o armónica, su bienestar subjetivo, su adaptación escolar y sus moldes mentales son también armónicos y positivos, y viceversa.

El tener que simbolizar y valorar a los demás y a nosotros mismos, es una tarea interesante, ya que nos obliga a hacer una recodificación de todos los aspectos y creencias sobre nosotros y sobre los que nos rodean, proyectando en ellos nuestros formatos mentales, nuestra forma de ver el mundo. Esto nos lleva a un debate de mayor calado: ¿nuestra relación y valoración sobre la familia influyen en el tipo y grado de moldes mentales, rendimiento y bienestar subjetivo? ¿Nuestra Inteligencia Emocional, represen-

tada por los moldes o lentes de mirar el mundo, influye en nuestra relación y valoración sobre la familia? Probablemente, la respuesta sea bidireccional.

Asimismo, es sorprendente como la mente va construyendo en paralelo, por una parte, creencias y representaciones (en este caso del “Yo” y de la familia) y, por otra, formatos o moldes mentales, constitutivos de la Inteligencia Emocional.

La potencialidad de esta herramienta, basada en conversiones simbólicas y valoraciones, es decir en el pensamiento analógico, es muy interesante no sólo desde el punto de vista teórico, sino también práctico, como diagnóstico, ya que supone una prueba lúdica y sencilla, que, al menos, ofrece múltiples sugerencias, que, posteriormente, se pueden complementar con otros instrumentos y, más concretamente, con la propia entrevista ESDA.

Notas

phernan@ull.es

walter@cren.es

Referencias

Capote, M.C. (1991). *Características de Adaptación de los Diabéticos en Edad Escolar*. Tesis Doctoral. Director: Pedro Hernández. Universidad de La Laguna. Tenerife.

- Fauconnier G. (2005). Fusión Conceptual y Analogía; CIC. Universidad Complutense de Madrid: *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 151-182.
- Hernández, P. (1983): *Rendimiento, Adaptación e Intervención Psicoeducativa*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (1997): Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación. En Cordero, A: *La Evaluación psicológica en el año 2000* (pp. 149-172). Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. (2000). El Bienestar Subjetivo, un Marco para la Psicología y la Educación (I). *Revista de Orientación Educativa*, Julio. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha. Chile.
- Hernández, P. (2001): El bienestar subjetivo, un marco para la psicología y la educación. Medidas y Resultados (II). *Revista de Orientación Educativa*. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha. Chile, número 25 y 26, pp.53-70.
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Los Moldes de la Mente. Más allá de la Inteligencia Emocional*. Tenerife, La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Hernández-Guanir, P. (2006). Inteligencia Emocional y Moldes Mentales en la explicación del Bienestar Subjetivo. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3) 139 -504.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76) En Valle A y Núñez, JC: *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom* EEUU: New ork Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Martín-Waló, W. (2006). Entrevista Semiestructurada "ESDA": Símbolos y Moldes Mentales. Trabajo de Investigación del DEA. Director: Pedro Hernández. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.

¿Qué aspectos de la inteligencia emocional favorecen la predisposición al cambio? Moldes Mentales y Cambio Personal

Pedro Hernández-Guanir
Adrián Polegre
Universidad de La Laguna

Resumen

La *predisposición a cambiar* es fundamental en la eficacia de cualquier tratamiento o intervención. ¿Qué aspectos de la Inteligencia Emocional, especificados a través de los Moldes Mentales, pueden explicar tal disposición favorable o desfavorable al cambio? Se aplicó a 43 empleados y directivos de distintas empresas el Test MOLDES y un cuestionario sobre el grado de interés por recibir un programa de perfeccionamiento presencial u online sobre competencias emocionales, sociales o profesionales, formándose un grupo dispuesto y otro reticente al autoperfeccionamiento. Los resultados indicaron a través de análisis discriminante que los moldes mentales predicen un 41% de la varianza y clasifican correctamente al 79% de los casos de ambos grupos. El grupo *reticente* mostró moldes mentales evasivos y defensivos, como desconectar sus emociones, quitar importancia a lo que puede ocurrir, darse razones para no actuar, sobreactivar, reiterativa e interferentemente, el pensamiento para sobrecontrolar anticipadamente las situaciones, así como mostrar desconfianza hacia sí mismos y hacia los demás. Por el contrario, el grupo *predispuesto* exhibió diferentes estrategias optimizadoras y de autoconfianza, como convencerse para actuar, animarse, prever sus propias reacciones emocionales, justificar sus fallos y anticipar sus éxitos.

Abstract

Readiness to the change is essential for treatment or intervention efficacy. What Emotional Intelligence aspects, specified through Mental Molds, can explain readiness to the change? MOLDS Test and Questionnaire about degree of interest for training on emotional, social or professional competences, choosing face-to-face or online courses, were applied to 43 employees and directives of different companies, producing two groups: in favor of training or against

it. Mental Molds, by discriminant analysis, explained 41% of the variance and classified correctly 79% of the cases of both groups. Individuals of Anti-training group used evasive and defensive mental molds, for example, disconnecting their emotions, subtracting importance all of what can happen, elaborating arguments to avoid responsibilities, overstressing the reflexive function in iterative way, seeking previous overcontrol, meanwhile they didn't trust themselves and distrusted people. Individuals of Pro-training group exhibited different strategies of self-confidence and optimization: elaborating arguments to coping with difficulties, encouraging themselves, foreseeing their emotional reactions, justifying their faults and imagining their success.

Introducción

No se concibe un proceso de autoperfeccionamiento, que no incluya procesos de cambio en el modo de pensar, sentir o actuar las personas, pudiendo estar promovido desde uno mismo o desde otras personas, pero, en cualquier caso, se requiere una cierta convicción o necesidad sentida para cambiar, así como el modo de hacerlo.

Las referencias bibliográficas destacan los cambios en diferentes áreas como *organizacionales, mejora corporal, condiciones físicas y salud, drogodependencia, autoayuda*, así como perfeccionamiento de *competencias laborales o empresariales*.

Desde nuestro punto de vista, la eficacia del cambio depende de *factores estructurales*, como definir claramente lo que se quiere cambiar (*objetivos*); contar con razones y explicaciones (*contenidos*); usar procedimientos y estrategias que conduzcan a la convicción, interiorización del cambio y su continuidad (*metodología motivacional*); garantizar la clarificación de los problemas, enfrentamiento a las contradicciones y a las resistencias (*metodología dialéctica*); procurar concreción de los cambios, planificación, generalización y revisión de lo propuesto (*metodología operativa*); y contar con los medios, tiempo y condiciones (*recursos y temporalidad*). Otras variables son las *contextuales*, relacionadas con las condiciones y circunstancia del cambio. Por último, las que aquí más nos conciernen son las *variables personales* tanto de los *agentes* de cambio como de las personas *dispuestas a cambiar*. Lo importante es ser consciente de cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada persona, especialmente, cuál es la disposición *versus* resistencia al

cambio y cuáles son las *creencias* y *patrones cognitivo-emocionales* más destacados (moldes mentales).

Es, precisamente, en este último aspecto donde centramos este estudio, cuyas conclusiones principales remarcan e insisten en la importancia de la *inclinación al cambio* como la variable más relevante en la asociación con la práctica, como ocurre con la actividad física (Astudillo-García y Rojas-Russell, 2006).

Zimmerman et al. (2000) recomiendan evaluar la predisposición al cambio de las personas ante cualquier intervención, de forma que si no se gradúan las etapas de tal predisposición se obtiene menos éxito y, a su vez, las intervenciones que tratan de acelerar las etapas, suscitan resistencia e impiden el cambio.

El “modelo de etapas de cambio” de Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992) sugiere que el cambio conductual se lleva a cabo a lo largo de cinco etapas diferenciadas: *precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento*. Este modelo de cambio fue tomado por Miller y Rollnik (1999) para conceptualizar las pautas sobre la *entrevista motivacional* como instrumento facilitador del cambio personal. Ambos modelos son importantes y deberían ser relacionados.

Los estudios que contemplan las *diferencias individuales* son muy escasos y los existentes, se centran, mayoritariamente, en el poder del “yo mismo”. Esto, lógicamente, influye en todas las esferas, por lo que las personas más dispuestas al cambio, son las de mayor *auto-eficacia*. De forma similar, las personas con *locus de control interno* o las que, ante el estrés, utilizan, como estrategias de afrontamiento, *buscar alternativas* y desarrollan mayor *disposición proactiva*.

La predisposición al cambio suele dar cuenta de un cierto porcentaje de la varianza en los resultados de los tratamientos y, consecuentemente, suele relacionarse con la *autoeficacia*, medida en el pretratamiento (Demmel, Beck, Richter y Reker, 2004). Con todo, no siempre la autoeficacia, es decir, la autopercepción sobre nuestra propia capacidad de acometer en buen término la tarea o el conflicto que se nos presenta (Bandura, 1991), da suficiente explicación. Por ejemplo, se asocia mejor con el inicio de la realización de ejercicios que con el mantenimiento (Bray, Gyurcsik, Culos-Reed & Dawson, 2004). Además, desde nuestra perspectiva, hay que considerar otros aspectos como las estrategias cognitivo-emocionales (moldes mentales). Éste es el caso de las atribuciones, que constituyen un

tipo de moldes mentales. A propósito, Chen y Wang (2007), en un estudio con 215 encargados del servicio chino de aduana, comprobaron que los participantes con mayor *locus de control interno* tendían a mostrar alto compromiso afectivo y normativo al cambio, mientras que los de mayor *locus de control externo* tendían a mantener alto compromiso persistente al cambio.

Moldes Mentales y el cambio

La teoría de los Moldes Mentales (Hernández, 2002) defiende que, a través de situaciones reiteradas, vamos creando formatos de pensamiento, que son piezas clave para entender mejor el puzzle de la Inteligencia Emocional, que suele evaluarse como producto a través de amplias dimensiones, reduciendo la información y predicción.

Los Moldes Mentales son enfoques o estrategias cognitivo-emocionales, construidos en la interacción entre las disposiciones genéticas y el medio ambiente. A través del análisis factorial, partiendo de un conjunto de aserciones sobre el modo de pensar antes, durante y después de las situaciones emocionalmente implicativas, fueron extraídos *treinta moldes mentales* que parecen los más dominantes en nuestro modo de reaccionar, interpretar o valorar la realidad.

Ellos se apartan de la Teoría clásica de Rasgos, que se focaliza en medidas de producto, y resaltan las *estrategias o procesos*, ofreciendo una capacidad predictiva y operativa superior a la que proporcionan los modelos psicológicos existentes, evidenciada en la mejora en adaptación, bienestar subjetivo, rendimiento académico, éxito en ajedrez o eficacia terapéutica (Hernández-Guanir, 2005, 2008, 2009).

Dado que los moldes mentales reflejan las principales estrategias cognitivo-emocionales habituales de *anticipar* los acontecimientos, *planificar* el quehacer, *conectar* con las dificultades, *reaccionar* ante la frustración, *evaluar* lo que ocurre, o *dar explicaciones* a los fracasos y éxitos, pensamos que podrían ser las variables más adecuadas para entender lo que ocurre en la mente de los que se sitúan frente al autoperfeccionamiento o cambio.

Método

Objetivos e Hipótesis

El propósito es predecir y explicar las expectativas de cambio a través de los Moldes Mentales, no sólo para

verificar el potencial predictivo de éstos, sino también para saber re-programar las intervenciones o acciones formativas destinadas a incrementar la predisposición al cambio y combatir la resistencia al mismo.

Nuestra hipótesis es que “las variables personales, evaluadas a través de los moldes mentales, son buenos predictores de la *actitud favorable y opuesta* al cambio, diferenciando a las personas interesadas en recibir *formación socioafectiva* de las que no desean recibirla. Además, los Moldes Mentales tienen mayor nivel predictivo que *otras variables psicológicas* tradicionales y que las variables *referenciales* o demográficas.

Participantes

Participaron 43 voluntarios. Empresarios, 13 y trabajadores por cuenta ajena, 30, especialmente en trabajos administrativos o en puestos de responsabilidad dentro de la empresa, siendo el nivel de estudios medio-alto: universitarios (62,79%), secundarios o formación profesional (32,56%) y primarios (4,65%).

La selección de la muestra, por lo demás, se ajusta a parámetros equilibrados: Se entrevistaron a 23 hombres (53%) y 20 mujeres (47%), 31,58 de edad media, entre 23 y 52 años, pertenecientes a empresas pequeñas, un 39,53%, medias, entre 10 y 250 trabajadores, un 27,91%, y grandes, más de 250 empleados, un 32,56.

Diseño, Procedimientos e Instrumentos

El *diseño* es de tipo correlacional, con análisis discriminante como procedimiento estadístico para ver cómo las variables referenciales y moldes mentales explican el grado de interés por realizar cursos online. Analizamos la influencia de las variables referenciales de las personas (sexo, edad, nivel de estudios, etc.) y las obtenidas con los moldes mentales para observar el grado de incidencia de cada una de ellas.

El *procedimiento* consistió en que uno de los investigadores visitara de forma individual, con cita previa, a empresarios y trabajadores autónomos, pasándole primeramente el cuestionario relativo a las variables referenciales y seguidamente el test MOLDES. El contenido central de la encuesta fue medir el grado de interés por recibir un curso o programa de perfeccionamiento sobre competencias emocionales, sociales o profesionales; ver si preferían que fuera de manera presencial o telemática, aspecto

del que se extrajeron resultados significativos, aunque no relacionados con el objeto de este artículo, y hasta qué punto; y averiguar el grado de implicación, con un supuesto incremento de tiempo y gastos económicos.

En todos los casos se formaron dos grupos: uno dispuesto y otro reticente al autoperfeccionamiento. Aquí sólo se muestran “Interés por los Cursos SocioAfectivos Online” y “Coste del Curso Online” con las variables “Moldes Mentales” (Pollegre, 2006).

Los *instrumentos* aplicados fueron los siguientes cuestionarios:

a) Test TF-COMPESE. Dirigido a los *trabajadores* sobre su edad, sexo, puesto de trabajo, nivel de estudios, ubicación, número de empleados de la empresa, horario, uso y conocimiento del ordenador, hábitos de estudio, habilidades sociales e interés por los cursos socioafectivos y por la formación online, incluyendo alto coste.

b) Test TF-COMPESE-EMPRESA. Elaborado para entrevistar a los *empresarios*, idéntico en la primera parte al de los trabajadores, añadiendo aspectos como dificultades que observa a la hora de realizar formación continua, modo en que la empresa reacciona ante cambios en el entorno (proactiva o reactivamente), y grado de interés de que sus trabajadores realicen cursos socioafectivos, interés por que éstos sean online y grado en que asumiría su coste.

c) Test MOLDES (Hernández, 2002) de 87 ítems, sobre estrategias habituales y peculiares en el modo de anticipar, percibir, evaluar e interpretar la realidad, dando lugar 30 Moldes Mentales (factores de primer orden), englobados en 9 dimensiones focales (factores de segundo orden) y 3 encuadres focales (factores de tercer orden).

Resultados

Variables referenciales

Hemos encontrado pocas variables influyentes significativamente. El horario de los trabajadores, una de las variables que considerábamos a priori importantes, no llegó a discriminar con ningún aspecto relacionado con el objeto central de estudio. Las variables “Edad” y “Sexo” lo hacen de manera

leve y los “Hábitos de Estudio” discriminan en un respetable porcentaje a los que prefieren la formación online respecto a la presencial, que no detallamos en esta ocasión (Polegre, 2006).

Variables Mentales

Las variables personales, medidas a través de los moldes mentales, han sido las que más han conseguido diferenciar las características de las personas que prefieren la formación online, según veremos en las dos siguientes funciones discriminantes.

En primer lugar, los Moldes Mentales discriminan en un alto porcentaje a las personas dispuestas a realizar cursos de formación socioafectiva vía online. El análisis discriminante en la modalidad por pasos explica un 41% de la varianza (Lambda de Wilks = ,59) y clasifica correctamente un 79,1% de los casos, siendo Chi-cuadrado = 20,687, gl = 4 y NS = ,000.

De acuerdo con la matriz de estructura, las personas que prefieren realizar cursos online tienen estrategias mentales destinadas a darse razones para actuar (Autoconvicción Volitiva), a darse ánimos (Automotivación Proactiva), a adelantarse a sus reacciones emocionales (Control Emocional Anticipatorio), además de hacer Justificación de sus Fallos. Los que prefieren los cursos presenciales, en cambio, poseen moldes mentales más perjudiciales, restando confianza o importancia a los resultados (Anticipación Devaluativa), reflexionando obsesiva e interferentemente sobre sus tareas (Hipercontrol Anticipatorio) y sospechando de las malas intenciones de los demás (Anticipación Hostilgénica) (Figura 1).

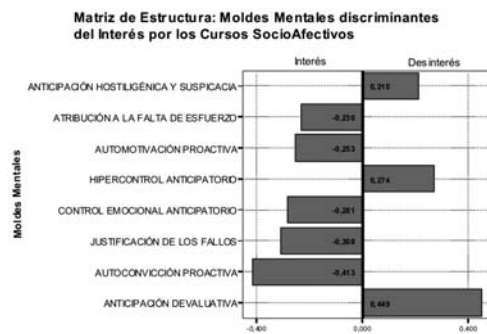


Figura 1: Los moldes mentales discriminan adecuadamente el 79,1% de los participantes del grupo con interés frente al de desinterés en recibir formación socioafectiva online.

En segundo lugar, los Moldes Mentales discriminan en un alto porcentaje a los que están o no dispuestos a costearse un curso online socioafectivo. El análisis discriminante en la modalidad por pasos explica un 37% de la varianza (Lambda de Wilks = ,63) y clasifica correctamente un 79% de los casos, siendo el Chi-cuadrado = 18,087, gl = 3 y NS = ,000).

De acuerdo con la matriz de estructura, las personas interesadas en realizar cursos socioafectivos online de coste económico elevado se caracterizan por presagiar buenos resultados futuros (Anticipación Hipervalorativa del Éxito) y por una elevada Autoconfianza, mientras que las personas desinteresadas quedan definidas por moldes mentales dirigidos a darse argumentos para inhibirse (Autoconvicción Inhibitoria), a desconectarse emocionalmente de los problemas (Disociación Emocional) y a atribuir las dificultades a su Temperamento (Figura 2).

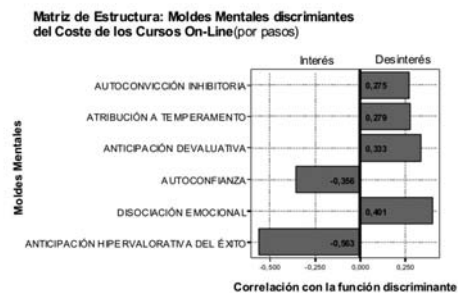


Figura 1: Los moldes mentales discriminan adecuadamente el 79% de los participantes del grupo con interés frente al de desinterés en recibir formación socioafectiva online con elevado coste.

Discusión y conclusiones

Con este estudio se ha logrado clasificar significativamente, a través de los moldes mentales, las características que definen a las personas interesadas y reticentes a realizar cursos socioafectivos online, prediciendo un alto porcentaje de los casos, muy superior a cualquier otra variable psicológica, por ejemplo, autoeficacia y también superior a lo que muestran las variables referenciales, confirmando la hipótesis planteada. Por lo que las personas interesadas en realizar cursos socioafectivos online se caracterizan por:

- a) Moldes agrupados dentro de las dimensiones de *Optimización Auto-Potenciadora* y

Preparatoria, por lo que imaginan éxitos, atribuyen los éxitos a sí mismo, transforman los inconvenientes en oportunidades, se autoestimulan para actuar, se preparan para afrontar retos futuros, buscar soluciones y canalizar las emociones.

b) Moldes de *autovaloración* y de Encaje Emocional, además de la Justificación de los Fallos.

c) Moldes de la dimensión de *Optimización Autocrítica*, por lo que atribuyen los fracasos a la falta de esfuerzo o a las estrategias utilizadas.

Por el contrario, las características de las personas que muestran reticencia en realizar cursos socioafectivos online, se caracterizan por:

a) Moldes que saturan negativamente dentro de la dimensión *Directo Vital*, con estrategias cognitivo-afectivas excesivamente reflexivas.

b) Moldes de la dimensión de *Desconexión* con la Realidad, agrisando las consecuencias y resultados, disociándose emocionalmente, evitando implicarse.

c) Moldes de la dimensión de *Distorsión de la Realidad y Atribución Externa*, que se centra en lo negativo, que atribuye sus fracasos a su modo de ser y las malas intenciones de los demás.

d) Moldes de la dimensión de *Inoperancia*, por lo que se evita el afrontamiento de las tareas, imaginando dificultades.

En resumen, la eficacia de la intervención psicológica y la formación socioafectiva dependen de las expectativas de cambio, por lo que es imprescindible modificar tales actitudes hacia el cambio y para hacerlo, hay que contar con los moldes mentales que están interfiriendo, pero esto es circular, puesto que modificar los moldes mentales, como se ha comprobado en diversas investigaciones, supone no sólo mejorar la eficiencia de nuestras intervenciones psicológicas, sino también cambios importantes en la personalidad (Hernández-Guanir, 2009).

Notas

phernan@ull.es
polegre@gmail.com

Referencias

- Astudillo-García, C. y Rojas-Russell, M. E. (2006). Self-efficacy and readiness to change to physical activity in college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-49.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bray, S.R., Gyurcsik, N.C., Martin Ginis, K.A., y Culos-Reed, S.N. (2004). The proxy efficacy questionnaire: Development of an instrument to assess proxy efficacy beliefs in group exercise classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 442-456.
- Chen, J. y Wang, L. (2007). Locus of control and the three components of commitment to change. *Personality and Individual Differences*, 42, 3, 503-512.
- Demmel, R., Beck, B., Richter, D., y Reker, T. (2004). Readiness to Change in a Clinical Sample of Problem Drinkers: Relation to Alcohol Use, Self-Efficacy, and Treatment Outcome. *Eur Addict Res*, 10, 133-138
- Hernández-Guanir, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife-Madrid: Tafor- Narcea.
- Hernández-Guanir, P. (2005). *Educación del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife-Madrid: Tafor- Narcea. 2ª Ed., 2006.
- Hernández-Guanir, P. (2008). Beyond the Intelligence: Predictive Power of the Theory of the Mental Molds (Mmt) on the Effectiveness and the Achievement (57-76) En Valle, A. y Núñez, J.C: *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*. EEUU: New York Nova Science Publishers.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Miller, W. y Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós.
- Polegre, A. (2006). *¿Qué variables determinan la elección de cursos online en la formación de los trabajadores? Importancia de los Moldes Mentales*. Trabajo de Investigación (DEA). Director: Pedro Hernández. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna
- Prochaska JO, DiClemente CC y Norcross JC (1992) In search of how people change: Ap-

plications to addictive behaviours. *American Psychology*, 47, 1102-1114.

Zimmerman GL, Olsen CG, Bosworth ME (2000). A 'stages of change' approach to helping patients change behavior. *Am Fam Physician*, 61, 1409-16.

Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamientos y felicidad

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

Joaquín Tomás-Sábado
Amor Aradilla Herrero
Escola Universitària d'Infermeria Gimbernat

Resumen

Objetivo. Analizar el papel de la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento en la felicidad.

Método. 110 estudiantes de Psicología con una edad media de 19,3 años ($DE = 2,1$). Los participantes cumplimentaron de forma individual un cuestionario en el que se incluían: la escala TMMS (Trait Meta-Mood Scales) de Mayer y Salovey; la escala de felicidad general de Lyubomirsky y Lepper y la versión abreviada del cuestionario COPE.

Resultados y discusión. La mayoría de los estudiantes se consideran a sí mismos felices. Los estudiantes más felices se diferencian por poseer altas puntuaciones en los componentes claridad y regulación emocional de la IEP y usar, en mayor medida, como estrategias de afrontamiento la reestructuración positiva y el abandono del afrontamiento cuando la situación no se puede controlar. La felicidad correlaciona positiva y significativamente con dos de los componentes de la IE: claridad emocional y reparación emocional y con dos estrategias de afrontamiento (planificación y afrontamiento activo y con la reinterpretación positiva), y negativamente con el abandono como estrategia de afrontamiento. Los resultados parecen indicar que algunos de los componentes de la IEP podrían modular la felicidad, y que las personas más felices usan determinadas estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles.

Abstract

Objective. Analyze the influence of emotional intelligence and coping strategies in the happiness.

Method. 110 psychology undergraduates with an average age of 19.3 years ($DS = 2.1$). The

following self-report questionnaires were administered to all participants in the present study: The TMMS scale (Trait Meta Mood Scales); the scale of general happiness of Lyubomirsky and Lepper; and the brief version of the questionnaire COPE.

Results and discussion. Most students consider themselves happy. The happiest students are distinguished by having high scores on the components of emotional clarity and regulation of the PEI and for use two types of coping strategies to face a difficult situation: the positive reframing and behavioral disengagement when the situation cannot be controlled or when they can not obtain the wished objective. Happiness correlates positively and significantly with two of the components of PEI: Emotional clarity and emotional repair, and with two coping strategies (planning and active coping and positive reinterpretation) and negatively with the abandonment as a strategy for coping. The results suggest that some components of the PEI might modulate happiness, and that the happiest people using certain strategies of coping with difficult situations.

Introducción

El estudio científico de las emociones ha resurgido con fuerza en el ámbito de la psicología en las dos últimas décadas, enfatizando el papel que las emociones positivas pueden tener en el bienestar y en los procesos de adaptación, al influenciar las reacciones individuales y el procesamiento de la información contextual que realizan las personas. Es en este ámbito, en dónde el concepto de felicidad alcanza su máxima representación.

Numerosos estudios han intentando relacionar la felicidad con otras variables, como por ejemplo, la salud (Mahon, Yarcheski & Yarcheski, 2005), el neuroticismo (Lynn & Stell, 2006), el riesgo suicida (Eckersley & Dear, 2002), la religión (Tomás-Sábado & Limonero, en revisión), la depresión (Khrantsova, Saarnio, Goordeva & Williams, 2007), el optimismo (Neimark, 2007) o el consumo de drogas (Donohue *et al.* 2003).

En el contexto de la Psicología Positiva aparece el concepto de Inteligencia Emocional (IE) de la mano de Mayer y Salovey (1993), posteriormente popularizado por los trabajos divulgativos de Goleman (1996). Esta inteligencia implica un conjunto de habilidades para controlar las propias emociones y las de los demás, así como la capacidad de discriminar en-

tre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones (Mayer y Salovey, 1993).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la IE es un buen predictor de las estrategias adaptativas de afrontamiento a las vicisitudes de la vida que utilizan las personas (por ejemplo, Extremera & Fernández-Berrocal, 2002; Limonero, Tomás-Sábado & Fernández-Castro, 2006; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, & Gómez-Benito, 2004). De este modo, la IE sería una variable mediadora entre los acontecimientos vitales y las consecuencias que estos sucesos pueden tener sobre el bienestar y la salud. En otras palabras, la IE estaría relacionada con los procesos de adaptación, facilitando las respuestas adecuadas a los diferentes acontecimientos que una persona ha de afrontar en su vida diaria, disminuyendo las reacciones emocionales desadaptativas, facilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos.

Por otra parte, las personas a lo largo de su vida han de afrontar numerosas situaciones que pueden generar estrés y/o poner en peligro su bienestar o integridad personal. Son muchas las situaciones estresantes y muchas las formas de afrontarlas. Ante fuentes similares de estrés, unas personas se ponen en alerta y vigilantes, mientras que otras intentan negar la situación, distraerse u olvidar, o por el contrario actuar de forma directa y activa para cambiar la situación, o aceptarla con resignación. En este sentido, para Lazarus y Folkman, (1984), el afrontamiento está constituido por *aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo* (p.164).

No obstante, el estudio de la relación entre la felicidad, la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento no ha sido abordado en profundidad. Algunas aproximaciones al mismo, las han realizado Tkach y Lyubomirsky (2006) al estudiar lo que hace la gente para mantener o incrementar su felicidad, concluyendo que la misma está influenciada por el control mental, la afiliación, la religión, la participación en actividades gratificantes y el actuar como personas felices. Por su parte, Wood, Joseph y Lindley (2007), relacionan las estrategias de afrontamiento con la gratitud, pero no observan ninguna relación entre gratitud y felicidad,

concluyendo que deben de operar mecanismos diferentes entre ambos constructos.

Teniendo presente los argumentos anteriores, y dado las diferencias individuales en la implementación de las estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes, es plausible pensar que la inteligencia emocional y la felicidad pueden jugar un papel modulador de los mecanismos de afrontamiento, tanto para reducir situaciones aversivas como para mantener los niveles de felicidad actuales. En este sentido, el objetivo general de este trabajo fue estudiar, en una muestra de estudiantes de psicología, la posible relación entre inteligencia emocional percibida, las estrategias de afrontamiento y la felicidad. Es decir, analizar si las personas felices se diferencian de las menos felices, entre otros aspectos, por el nivel de inteligencia emocional percibida y por el uso de determinadas estrategias de afrontamiento.

Método

Participantes

110 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona con una edad media de 19,3 años (DT=2,1).

Instrumentos

Los participantes cumplieron de forma individual un cuestionario en el que se incluían, entre otros aspectos:

- Escala de Inteligencia Emocional (Trait Meta-Mood Scale: TMMS, Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P., 1995) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1990) en su versión española (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). La TMMS-24 contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: percepción, comprensión y regulación de las emociones, con 8 ítems para cada una de ellas. Los 24 ítems de los que consta la escala tienen formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones, desde nunca hasta muy frecuentemente. El análisis de la escala se hace teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las tres subescalas y no la puntuación total.
- Escala de felicidad general de Lyubomirsky y Lepper (1999). Escala que consta de 4 ítems con formato de respuesta Likert con 7 opciones, desde 1: nada en absoluto o menos

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes de la IEP, la felicidad y los 7 componentes de la escala de la COPE de estrategias de afrontamiento.

	Atención	Claridad	Reparación	Felicidad	Activo Planific	Supres actividad	ReintPosit	Aband	Foc Vent	Apoyo S Emo	Apoyo soc instrum
Atención	-										
Claridad	0,112	-									
Reparación	-.046	.318*	-								
Felicidad	-.124	.458*	.453**	-							
Activo y Planificado	.019	.363**	.272*	.241*	-						
Supresión actividades	.105	-.066	.015	.032	.298**	-					
Reinterpretación positiva	-.023	.278*	.420**	.338*	.421**	.130	-				
Abandono	-.054	-.313**	-.159	-.293**	-.423**	.052	-.36**	-			
Focalización y ventilación	.264*	-.101	-.026	-.012	.042	.211	-.018	.165	-		
Apoyo social emocional	.292*	.238*	-.010	.131	.258**	.106	.066	-.033	.278*	-	
Apoyo social instrumental	.283*	.147	0,01	-.064	.333**	.279**	.079	.004	.128	.648**	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

feliz a 7: muchísimo o más feliz. El rango de posibles puntuaciones oscila entre 4 para las puntuaciones bajas y 28 para las más altas.

- Cuestionario de estrategias de afrontamiento COPE –Coping Orientation Problem Experiences- de Carver et al. (1989) en su versión española abreviada de Rovira, Fernández-Castro y Edo, (2005). Esta versión abreviada consta de 26 ítems con formato de respuesta tipo Lickert de 4 puntos, con puntuaciones de 1: en absoluto a 4: mucho. El rango de posibles puntuaciones oscila entre 26 para las puntuaciones bajas y 104 para las más altas. Los ítems están agrupados en 7 subescalas: Apoyo social emocional, Apoyo social instrumental; Planificación y afrontamiento activo; Abandono de los esfuerzos de afrontamiento; Reinterpretación positiva, Focalización y ventilación emocional; Supresión de otras actividades competitivas.

Procedimiento

Los participantes respondieron a las escalas de forma colectiva en sus propias aulas de clase. Previamente se les informó que la participación era voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato. Para la tabulación y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes se perciben a sí mismos como moderadamente felices ya que obtienen una puntuación media de felicidad percibida de 19,2 ($DE = 4,6$), sobre una puntuación máxima de 28.

La tabla 1, contiene los coeficientes de correlación de Pearson entre los diferentes componentes de la inteligencia emocional percibida, la felicidad y los componentes de la escala COPE de estrategias de afrontamiento. Se observa que la felicidad correlaciona positiva y significativamente con dos de los componentes de la IE: claridad emocional y reparación emocional y con dos estrategias de afrontamiento (planificación y afrontamiento activo y con la reinterpretación positiva), y negativamente con el abandono como estrategia de afrontamiento.

Para explorar la capacidad predictiva de los diferentes componentes de la IEP y de las estrategias de afrontamiento sobre la felicidad se realizó un análisis de regresión múltiple con el método de pasos sucesivos, controlando los efectos de las variables sexo y edad. Los resultados de la ecuación de regresión fueron significativos ($F=25,6$; $p < 0,001$) para la claridad emocional ($\beta = 0,508$; $p < 0,001$) y para reparación emocional ($\beta = 0,211$; $p < 0,01$), explicando respectivamente el 25,6% y el 4,5% de la varianza de la variable felicidad, y conjuntamente el 36,1% de la misma.

Tabla 2. Comparación entre grupos con puntuación alta y baja en la escala de felicidad y su relación con los componentes de la IEP y las diferentes estrategias de afrontamiento (COPE)

	FELICIDAD BAJA Media (DT)	FELICIDAD ALTA Media (DT)	X ²	Signif. (p)
ATENCIÓN	33,2 (5,3)	30 (6,1)	2,26	.133
CLARIDAD	23,81 (5,3)	30,45 (5,1)	11,56	.001**
REPARACIÓN	25,19 (3,3)	31,1 (4,4)	16,066	.000**
ACTIVOPLANIF	7,09 (2,4)	7,9 (2,2)	2,83	.092
ACTSUPRES	5 (2,5)	5,5 (3,4)	.173	.677
REINTPOSITIV	2,47 (1,4)	3,8 (1,7)	6,79	.009**
ABANDONO	3,47 (2,9)	2,1 (2,6)	3,013	.083
VENTILACIÓN	7,95 (2,6)	8,05 (2,9)	.049	.82
APSOCIAL EMO	8,6 (2,6)	9,5 (2,3)	1,827	.176
APSOCIAL INSTR	7,5 (3,5)	7 (2,5)	.404	.525

* p<0,05 ** p<0,01

Para poder comparar a los participantes respecto a su nivel de felicidad, los hemos dividido a partir de los valores de los cuartiles 1 y 3 de la puntuación global felicidad en dos grupos: felicidad baja y felicidad alta. La posterior comparación de medias a través de la prueba de Kruskal-Wallis, nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos respecto a la claridad emocional y reparación emocional de la IEP, y respecto a la estrategia de afrontamiento denominada Reinterpretación positiva del COPE, siendo los más felices los que presentan mayores puntuaciones en estas variables (Ver tabla 2).

El mismo procedimiento empleado con la felicidad se ha realizado con cada uno de los componentes de la IEP, obteniéndose de esta forma participantes con valores altos y bajos en cada uno de sus componentes. De esta forma, se observa que los participantes con altos valores en Atención emocional se diferencian de los estudiantes con bajos valores en que usan en mayor medida estrategias de Ventilación emocional ($X^2=4,8$; $p<0,05$) y Apoyo social emocional ($X^2=4,52$; $p<0,05$). Por su parte, los participantes con altos valores de Claridad emocional usan en mayor medida el afrontamiento activo y planificación ($X^2=5,2$; $p<0,05$) y abandono ($X^2=5,3$; $p<0,05$), y finalmente, los participantes con altos valores en Reparación emocional emplean en mayor grado el afrontamiento activo y planificación ($X^2=4,69$; $p<0,05$) y la reinterpretación positiva ($X^2=10,9$; $p<0,01$).

Discusión

En general, los resultados sugieren que la felicidad se relaciona con algunas estrategias de afrontamiento y con dos de los componentes de la IEP. De esta forma, el *afrontamiento activo y planificado* junto con la *reinterpretación positiva de la situación* correlaciona positivamente con la felicidad, mientras que el *abandono de la situación* correlaciona negativamente. Es decir, los estudiantes que presentan mayores niveles de felicidad usan en mayor medida unas determinadas estrategias de afrontamiento que los menos felices, siendo la estrategia de afrontamiento denominada *reinterpretación positiva de la situación* la que utilizan con mayor frecuencia.

Con relación a la IEP, sus componentes se comportan de forma desigual con relación a la felicidad: el componente Atención emocional parece no tener una relación significativa con la felicidad, mientras que las personas más felices se caracterizan por presentar altos valores en el componente Claridad y Reparación emocional. En este sentido, los estudiantes que comprenden sus estados emocionales así como las situaciones que generan sus emociones presentan mayores niveles de felicidad, y usan en mayor medida como estrategias de afrontamiento, el afrontamiento activo y planificado, y el abandono de la situación cuando no se puede modificar la fuente de estrés. Así mismo, aquellos estudiantes que tienen habilidades para regular o controlar sus emociones presentan mayores niveles

de felicidad, y usan en mayor medida el afrontamiento activo y la reinterpretación positiva de la situación, estrategias que favorecerían su estado emocional y por tanto, serían más felices.

De acuerdo con Folkman y Moskowitz (2003), la reinterpretación positiva de la situación, hace que la persona perciba la situación desde otro punto de vista, centrándose en la parte positiva de las circunstancias negativas. Este tipo de estrategias de afrontamiento son especialmente importantes ante la adversidad, se reinterpreta la situación cuando ante un fracaso se valora que aunque no se ha conseguido el objetivo ha sido una experiencia positiva de aprendizaje, cuando se consigue ver las amenazas como oportunidades de mejora, cuando se valora la importancia de las relaciones afectivas en situaciones adversas, etc. En este caso no se cambia la situación aversiva, sino que lo que se cambia es como uno mismo evalúa y se orienta hacia la situación, se cambian las metas. Esta estrategia de afrontamiento hace que el bienestar y/o felicidad de la persona no se reduzca, y permite afrontar nuevas situaciones con un estado de ánimo más positivo, estado que facilitará el afrontamiento futuro de nuevas situaciones, tal y como se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, con pacientes cardíacos (Frederikson y Levenson, 1998) o cuidadores de enfermos psicóticos (Addington, Coldham, Jones, Ko, y Addington, 2003).

Podemos concluir señalando que las personas felices presentan altos niveles de claridad y reparación emocional y que usan en mayor medida la reestructuración cognitiva como estrategia de afrontamiento. No obstante, es necesario analizar con mayor detalle cómo los diferentes componentes de la IEP pueden modular el pensamiento, las emociones y las acciones adaptativas para poder experimentar mayores niveles de felicidad.

Notas

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado, en parte, gracias a la ayuda SEJ2005-06345 de la DGCYT del Ministerio de Ciencia y Tecnología

CORRESPONDENCIA:

Joaquín T. Limonero
Unidad de Psicología Básica
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona) España
Tel: +34 93 581 31 76

Fax: +34 93 581 33 29

Email: joaquin.limonero@uab.es

Referencias

- Addington, J., Coldham, E. L., Jones, B., Ko, T., y Addington, D. (2003). The first episode of psychosis: The experience of relatives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108, 285-289.
- Carver, C. S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Donohue, B., Teichner, G., Azrin, N., Weintraub, N., Crum, T.A., Murphy, L. y Silver, C. (2003). Initial reliability and validity of the life satisfaction scale for problem youth in a sample of drug abusing and conduct disordered youth. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 453-464.
- Eckersley, R. y Dear, K. (2002). Cultural correlates of youth suicide. *Social Science & Medicine*, 55, 1891-1904.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2003). Positive psychology from the perspective of coping. (Reply to Lazarus). *Psychological Inquiry*, 14, 121-125.
- Frederickson, B.L. y Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Orig. 1995).
- Khramtsova, I., Saarnio, D., Gordeeva, T. y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction, and depression in college students: relations with student behavior and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3, 8-16.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés, valoración y afrontamiento*. Barcelona: Martínez Roca (Orig. 1984).

- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 267-278.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Lynn, M. y Stell, P. (2006). National differences in subjective well-being: the interactive effects of extraversion and neuroticism. *Journal of Happiness Studies*, 7, 155-165.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, A. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Mahon, N.E., Yarcheski, A. y Yarcheski, T.J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 1, 175-190.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Neimark, J. (2007). The optimism revolution. *Psychology Today*, 40, 88-94.
- Rovira, T., Fernández-Castro, J. y Edo, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: a longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress & Coping*, 18, 209-225.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J.W. Pennabaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association. p. 125-51.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Tomás-Sábado, J. y Limonero, J.T. (en revisión). Happiness, religiousness and health perceived in nursing Spanish students.
- Wood, A., Joseph, S. y Lindley, P. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 1076-1093.

La IEP y su relación con la presencia de síntomas clínicos en pacientes con psicopatología

N. P. Lizeretti

R. Castell

A Rodríguez

G Segarra

Universitat Ramon Llull

N. Fariols

C. Palma

Consorci Sanitari del Maresme

Resumen

Los objetivos planteados en el presente estudio han sido identificar las diferencias en IEP entre pacientes clínicos con psicopatología y sujetos no clínicos y entre pacientes con diferentes psicopatologías, así como su relación con algunas variables clínicas. La muestra estuvo compuesta por 252 sujetos (125 pacientes de un Centro de Salud Mental y 127 sujetos no clínicos), a los que se les administró el TMMS-24 y la SCL-90-R. Los resultados indican que existen diferencias significativas en el nivel de IEP entre la muestra clínica y no-clínica, y entre los distintos grupos clínicos. Por otro lado, se demuestra que la IEP está relacionada con variables de ansiedad y depresión, en pacientes con psicopatología.

Abstract

The aim of the present study has been to identify the differences in PEI (perceived emotional intelligence) between a clinic out-patients group with psychopathology and a non-clinical group in PEI (perceived emotional intelligence), between patients with varying psychopathologies, and their relationship with some clinical variables. The sample has been a total of 252 subjects, 125 out-patients and 127 no clinics. The TMMS-24 and SCL-90-R were managed. The results show significances differences on PEI between the clinic sample and no-clinic, and between the different diagnostic groups. On the other hand, we prove than PEI is related to anxiety and depression symptoms in out-patients with psychopathology.

Introducción

Los datos de numerosas investigaciones permiten concluir que la IE constituye un buen indicador del bienestar psicológico de las personas y que directa o indirectamente contribuye a este bienestar. Entonces, como sugiere Taylor (2001), cabe esperar, que si una persona tiene un nivel alto de IE, se enfrentará mejor a los desafíos que se presenten a lo largo de su vida y gestionará saludablemente sus emociones de forma más eficaz, contribuyendo a una mejor salud mental. Por tanto, parece lógico sospechar que junto a otros, un nivel bajo de IE puede ser un factor importante en el desarrollo de síntomas clínicos.

La relación de la IEP con síntomas en muestras no clínicas ha sido motivo de estudio en numerosas investigaciones. La mayoría de los estudios encuentran que los componentes de la IEP constituyen variables predictoras de síntomas de depresión y ansiedad. Los resultados indican que, una mayor atención y una menor claridad y reparación de los estados emocionales, son indicativos de la presencia de síntomas de ansiedad en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y de síntomas de depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006). En otro estudio, Salguero e Iruarrizaga (2006) encontraron que los factores de la IEP, atención, reparación y claridad, explican por este orden el 26,3% de la varianza total en ansiedad rasgo y en depresión, el 26,6% lo explican la atención y la reparación. Además, hay que tener en cuenta que la IEP está asociada a estrategias de afrontamiento más adaptativas ante situaciones de estrés agudo y en condiciones de estrés interpersonal la reparación emocional se asocia al afrontamiento activo de la situación (Salovey, Woolery, Stroud y Epel, 2002). Por tanto, parece que la claridad para identificar las emociones y la capacidad de reparar los estados de ánimo ayudan a la regulación del afecto (Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006). Incluso se ha sugerido que la IE constituye, en sí misma, una fuente de estrategias de afrontamiento (Saklofske, Austin, Galloway y Davidson, 2007).

Aunque el consumo de sustancias adictivas se ha relacionado con importantes dificultades en el manejo de las emociones (Kassel, Stroud y Paronis, 2003) y se ha demostrado que las personas con baja IEP se implican más en conductas autodestructivas como el consumo de tabaco (Bracket y

Mayer, 2003; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006) alcohol u otras drogas (Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006), no está clara la relación entre el consumo de drogas y los factores de la IEP. Por una parte, algunos estudios sugieren que adolescentes con bajas puntuaciones en IEP tienden al consumo de estas sustancias como una forma externa de autorregulación emocional (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006). Por otra parte, los resultados de un estudio con sujetos adultos adictos a la cocaína indican que presentan puntuaciones adecuadas en IEP (Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006).

Los resultados de todas estas investigaciones apoyan la idea que las habilidades de IE por sí mismas contribuyen significativamente al ajuste psicológico de la persona. Pero hay que tener en cuenta que en la mayoría, la muestra está constituida por estudiantes y se basan en el estudio de la IEP con escalas de autoinforme, lo que limita la generalización de los resultados. A pesar de ello, permiten afirmar que la IE es un constructo válido para el estudio de las habilidades emocionales que nos ayudan en la adaptación adecuada al entorno, y en consecuencia, cabe suponer que estará claramente implicada en los procesos psicopatológicos en los que esta adaptación no se da.

En este sentido, Matthews, Zeidner y Roberts (2002) señalan que la IE puede tener implicaciones tanto en los trastornos en los que la emoción juega un papel central como en aquellos en los que no se relaciona de forma tan directa, especialmente en los trastornos psicosomáticos que a menudo presentan comorbilidad con ansiedad o depresión. Además, como destaca Gimeno-Bayón (2004) hemos de tener en cuenta que “el hecho de optar por utilizar el constructo de Inteligencia Emocional como una suma jerarquizada de habilidades, no nos impide observar que el manejo habilidoso de las mismas constituye un rasgo de la personalidad madura” (p. 69). Es decir, se observa que en los trastornos clínicos y de personalidad, la dificultad en el manejo de algunas de las habilidades descritas en el modelo de Mayer y Salovey constituye el rasgo que los caracteriza.

Sin embargo, hasta la fecha, sólo se ha encontrado un estudio en el que se analiza la IE en muestra clínica (Lizeretti et al., 2006). El estudio investigó el nivel de IE y de IEP en una muestra de pacientes diagnosticados de agorafobia, distimia y

adicción a la cocaína. Los resultados del estudio indicaron que las personas con psicopatología presentan niveles bajos de IE y de IEP, y que los grupos clínicos evaluados pueden discriminarse en función del nivel de IE que presentan. Por otra parte el empleo simultáneo de ambas estrategias de evaluación (autoinforme y habilidad) permitió observar que el MSCEIT se muestra como un instrumento más sensible que el TMMS-24 a las diferencias de IE en estos pacientes.

En base a los resultados obtenidos por todos estos estudios, los objetivos que nos planteamos en la presente investigación son: 1) Comparar las puntuaciones en IEP entre muestra clínica y no clínica; 2) Analizar las diferencias en IEP entre distintos grupos diagnósticos; 3) Observar la relación entre los factores de IEP y la presencia y gravedad de síntomas clínicos.

Método

Participantes

La muestra del estudio consta de un total 252 sujetos sujetos de los cuales el 49,6% (n=125) constituyen el grupo clínico, pacientes con diversas psicopatologías (agorafobia, distimia, adicción a sustancias, trastorno límite de personalidad, trastorno de ansiedad generalizada y trastorno psicótico procedentes del Centro de Salud Mental del Consorci Sanitari del Maresme en la provincia de Barcelona y el 50,4% (n=127) fueron sujetos no clínicos, en su mayoría estudiantes universitarios. El 75% de la muestra eran mujeres y el rango de edad fue de 18 a 65 años (M=32,44; DT=13,591).

Material y procedimiento

A fin de confirmar el diagnóstico realizado previamente por un psiquiatra o psicólogo, se utilizó el *SCID-I* (First, Spitzer, Gibbon y Williams, 1990; adaptación española por Blanch y Andreu, 1999).

TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale; Salovey et al., 1995; adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Escala de autoinforme que evalúa la inteligencia emocional percibida (IEP), a través de 24 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert. La fiabilidad para cada uno de los tres factores es: atención ($\alpha=0.90$); Claridad ($\alpha=0.90$) y Reparación ($\alpha=0.86$).

SCL-90-R (Cuestionario de 90 Síntomas según el DSM-III-R; Derogatis, 1983; versión adaptada al castellano de González de Ribera et al. 2002).

Escala autoaplicada que permite obtener puntuaciones para nueve subescalas de sintomatología clínica: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo, además de tres índices clínicos: Índice Global de Gravedad (GSI), Total de Síntomas Positivos (PST) y Distrés de Síntomas Positivos (PSDI). Presenta adecuada consistencia interna para las diferentes subescalas entre 0.81 y 0.90, el test-retest muestra una fiabilidad entre 0.78 y 0.90.

La administración de los cuestionarios a los sujetos no clínicos fue de forma grupal y a los pacientes en el marco de la entrevista clínica. La participación en el estudio fue voluntaria y se acompañó del consentimiento informado.

Resultados

En primer lugar se analizaron las diferencias entre el grupo clínico y no clínico en las puntuaciones del TMMS-24. La T de Student para muestras independientes mostró diferencias significativas entre ambos grupos en atención ($t=2,918$; $p=,004$) y en reparación ($t=-2,692$; $p=,008$), pero no en claridad ($t=,148$; $p=,883$). En la figura 1 se presentan las medias de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en los factores de la IEP y se observan puntuaciones adecuadas en todas las subescalas en el grupo no clínico. Sin embargo, las puntuaciones de los sujetos clínicos son altas en atención y especialmente bajas en reparación.

También se comprobó si existen diferencias entre estos grupos respecto a las variables demográficas

edad y sexo. El análisis de la varianza mostró un efecto significativo de la variable edad ($F=95,641$; $p=,000$), por lo que se llevó a cabo el análisis de la covarianza. Los resultados indicaron que, controlando la variable edad, la diferencia entre las puntuaciones en IEP de los pacientes y de los sujetos no clínicos son igualmente significativas en atención ($F=12,397$; $p=,001$) y reparación ($F=6,046$; $p=,015$).

En la figura 2 se muestran las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24 por los distintos grupos diagnósticos en estudio. Como puede observarse la media de las puntuaciones en atención de los pacientes con trastorno de personalidad límite y agorafobia son especialmente elevadas. En claridad destacan las puntuaciones bajas de los pacientes con trastorno de personalidad límite y distimia, en contraste con las elevadas puntuaciones de los pacientes con trastorno psicótico. En reparación se observa que las puntuaciones de todos los pacientes son bajas excepto para los adictos a sustancias (alcohol o cocaína), que obtienen puntuaciones adecuadas en esta variable.

El análisis de la varianza para el factor diagnóstico mostró efectos significativos sobre claridad ($F= 2,580$; $p=,030$), siendo los pacientes con trastorno límite de la personalidad los que presentan puntuaciones más bajas y, curiosamente, los pacientes psicóticos los que presentan mayores puntuaciones como revela la prueba post-hoc de Bonferroni.

Posteriormente, como se muestra en la tabla 1 se realizaron correlaciones de Pearson a fin de analizar la relación entre los factores de la IEP y las variables clínicas en los pacientes con psicopatología.

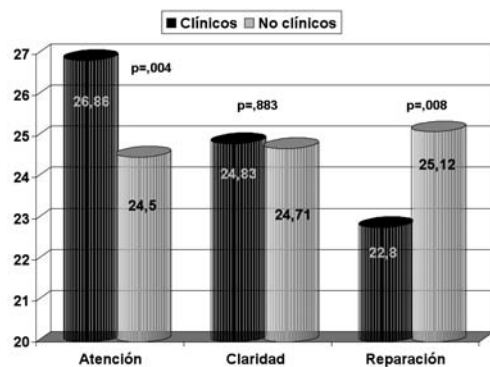


Figura 1: Diferencia de medias en las puntuaciones del TMMS-24 de los grupos clínico y no clínico.

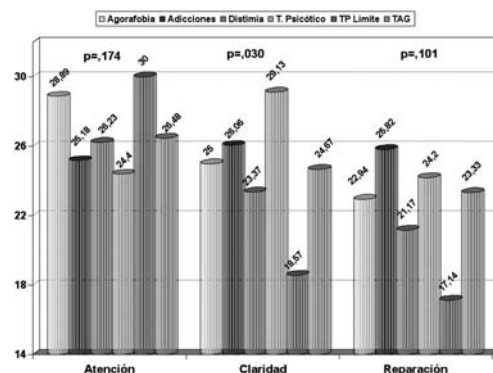


Figura 1: Diferencia de medias en las puntuaciones del TMMS-24 de los grupos clínico y no clínico.

Tabla 1. Correlaciones entre las subescalas del TMMS-24 y el SCL-90

Variables	Media	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Atención	28,86	6,910	-								
2. Claridad	24,83	7,284	,206*								
3. Regulación	22,80	7,370	,024	-,433**							
4. Depresión	1,999	,970	,213*	-,300**	-,460**						
5. Ansiedad	1,786	,953	,236**	-,279**	-,347**	,763**					
6. A. Fóbica	1,460	1,110	,192*	-,168	-,190*	,485**	,709**				
7. GSI	1,611	,744	,211*	-,365**	-,409**	,892**	,887**	,649**	,805**		
8. PST	61,19	18,296	,160	-,376**	-,367**	,797**	,779**	,593**	,720**	,896**	
9. PSDI	2,248	,602	,287**	-,259**	-,333**	,835**	,816**	,565**	,697**	,913**	,682**

* $p \geq 0,05$ ** $p \geq 0,01$

En cuanto a la atención, los datos revelan que se establece una correlación positiva y significativa con los síntomas de ansiedad y depresión, además de con los índices GSI y PSDI. La claridad muestra correlaciones negativas y significativas con todos los índices y síntomas excepto con ansiedad fóbica, y reparación correlaciona de forma significativa y negativa con todos los síntomas e índices clínicos.

Discusión y conclusiones

La primera conclusión a la que nos llevan los resultados de esta investigación es que las personas con psicopatología pueden diferenciarse de sujetos no clínicos respecto a su IEP. Los pacientes prestan más atención a sus emociones pero tienen más dificultad en reparar sus estados emocionales, lo que demuestra la existencia de una jerarquía de factores dentro del constructo de IE. Estos datos son de gran interés puesto que la mayoría de los estudios que relacionan síntomas de ansiedad y depresión se llevan a cabo con muestras no clínicas. En este sentido, en sujetos sin psicopatología la interferencia de estos síntomas sobre la percepción de las propias habilidades emocionales no se da o es significativamente menor y se puede pensar que en estos sujetos la IEP ayuda a prevenir la presencia de síntomas psicopatológicos.

En cuanto a las características de IEP de los diferentes grupos diagnósticos estudiados se observa que los pacientes con agorafobia presentan elevada atención, adecuada claridad, pero baja reparación; los pacientes adictos a sustancias obtienen puntuaciones adecuadas y que los pacientes con distimia presentan puntuaciones bajas en claridad y en reparación. Estos resultados coinciden con un estudio previo en el que se destacó que pacientes

con adicción a la cocaína presentaban puntuaciones adecuadas en IEP (Lizeretti et al., 2006).

Pero en la presente investigación también se ha evidenciado que los sujetos con trastorno de ansiedad generalizada presentan el mismo perfil decreciente que los pacientes con agorafobia, y que los sujetos con trastorno límite de personalidad presentan excesiva atención a sus emociones e importantes dificultades en claridad y reparación, siendo éstos los que presentan un perfil más alterado. A su vez, son los pacientes psicóticos que se perciben con más capacidad para discernir con claridad entre sus estados emocionales. No obstante, dado que la sintomatología que presentan les afecta y distorsiona tanto a nivel cognitivo como afectivo/emocional, puede estar generando un sesgo muy significativo en su autopercepción. En este punto nos preguntamos sobre el grado de influencia, que puede tener el grupo diagnóstico TLP, dado que es el único trastorno del Eje II de la muestra. Esta relación y la posibilidad de ampliar la muestra con otros grupos clínicos, así como la búsqueda de perfiles psicopatológicos serán objeto de estudio de posteriores investigaciones en las que ya estamos trabajando.

La relación de las variables de IEP con variables clínicas, en línea con otras investigaciones, indican que un exceso de atención está relacionada con la presencia de síntomas de ansiedad y depresión (e.g., Salguero e Iruarrizaga, 2006), y su gravedad. La dificultad en identificar adecuadamente las emociones se asocia a ansiedad y depresión pero no con ansiedad fóbica, y la dificultad de reparar los estados de ánimo negativos también se relaciona con la presencia de estos síntomas, así como con su gravedad y amplitud. De modo que, aunque los dis-

tintos grupos clínicos que se han estudiado, se diferencian principalmente por el nivel de claridad que presentan, tanto la claridad como la reparación se muestran directamente relacionadas con la presencia y la gravedad de la sintomatología en sujetos con psicopatología.

Finalmente, los resultados del presente estudio indican, a diferencia de un estudio anterior (Lizeretti et al., 2006), que las puntuaciones en claridad, evaluadas con el TMMS-24, permiten diferenciar entre grupos diagnósticos, por lo que parecería indicado el uso de esta escala en estudios con población clínica. No obstante, en vista a la inconsistencia de los resultados serán necesarias más investigaciones en este ámbito que permitan consolidar el TMMS-24 como un instrumento válido en el ámbito de la psicopatología.

Referencias

- Brackett, M. y Mayer, J. (2003). Convergent, Discriminant and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Derogatis, L. R. (2002). *Cuestionario de 90 síntomas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.
- First, M., Spitzer, R., Gibbon, M. y Williams, J. (1999). *Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos del Eje I del DSM-IV. Versión Clínica*. Barcelona: Masson.
- Gimeno-Bayón, A. (2004). El trabajo con inteligencia emocional en psicoterapia integradora humanista. *Revista de psicoterapia*, 15 (60), 65-110.
- González de Rivera, J.L., De las Cuevas, C., Rodríguez-Abuín, M.J. y Rodríguez-Pulido, F. (2002). *El cuestionario de 90 síntomas (adaptación española del SCL-90R de L. R. Derogatis)*. Madrid: Tea.
- Kassel, J., Stroud, L. y Paronis, C. (2003). Smoking, stress, and negative affect: Correlation, causation, and context across stages of smoking. *Psychological Bulletin*, 129(2), 270-304.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 267-278.
- Lizeretti, N. P., Oberst, U., Chamarro, A. y Farrriols, N. (2006). Evaluación de la inteligencia emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 355-364
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Salguero, J. M. y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza / depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J.W. Pennabaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association. p. 125-51.
- Saklofske, D., Austin, E., Galloway, J. y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 491-502.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Taylor, J. (2001). Mattering and psychological well-being. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 4183.

Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. y Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18 (Suppl), 89-94.

Control de la violencia en jóvenes con trabajos corporales. Un modelo de intervención

Dolores Luque Pérez
Universidad de Sevilla

Resumen

Este programa investiga si el trabajo en grupos de maduración empleando técnicas de expresión corporal y relajación disminuye la impulsividad y mejora el control emocional en jóvenes con déficit relacionales y socioafectivos. Se pretende además mejorar el autoconcepto.

La capacidad de controlar los impulsos depende de un trabajo combinado de los centros emocionales y ejecutivos situados en la región prefrontal. Esta autorregulación se adquiere, entrenando competencias emocionales.

Para seleccionar al grupo usaremos fichas de elaboración propia. El programa, que consta de cinco módulos, será evaluado según procedimiento experimental y, pretende replicar la versión española del test (MSCEIT).

Abstract

This program investigates if work in maturation groups using techniques of body language and relaxation reduces impulsiveness and improves emotional control in young people with relational and socioaffective deficits. It is also intended to improve self-concept.

Capacity to control impulses depends on a combined work of the emotional and executive centres located in the prefrontal region. This self-regulation is acquired, through training emotional competencies.

To select the group, we will use self made fact sheets. The program, that will be assessed according to an experimental procedure, intends to replicate the Spanish version of the test (MSCEIT). It consists of five modules.

Predictores de violencia

A pesar de los esfuerzos, que realizan distintas instituciones, relativos a la detección y tratamiento de las conductas violentas, parece que los resultados son poco eficaces.

Cuando analizamos comportamientos violentos, lo prioritario es eliminar obstáculos para visualizar dichas conductas, especialmente para que los operadores sociales puedan crear estrategias de abordaje integral y crítico del problema (Bonino, 1999).

Las investigaciones nos ofrecen, desde diversos enfoques, predictores aislados o en interacción que son exponentes de conducta antisocial. Para ello analizan la influencia de aspectos familiares, escolares, grupales y socioeconómicos.

Entre los factores aislados de conducta antisocial, en los que han centrado el foco algunas investigaciones cabe señalar: la familia (tamaño, orden de nacimiento, pautas de crianza, intensidad y calidad de los vínculos afectivos), el contexto de socialización escolar, los niveles de autoestima, delincuencia, clase social, y relación con el grupo de iguales. Otros estudios, vinculan estos tipos de conductas a factores de personalidad.

Las tendencias actuales de análisis (Corsi y Peyrú, 2003; Rutter, Giller y Hagell, 2000), giran en torno a dos vertientes:

1. La influencia de características psicobiológicas o temperamentales (extraversión/introversión, neuroticismo, psicoticismo, impulsividad).
2. Las variables sociocognitivas (locus de control, destrezas comunicativas, autoestima, jerarquía de valores interiorizada, expectativas).

Parece existir un alto grado de consenso en la comunidad científica, sobre las herramientas de análisis que están desafiando con éxito el fenómeno de la violencia. Estas son: el feminismo, la perspectiva de género, la subjetividad de los sujetos en juego, la declaración de los derechos humanos y un enfoque estratégico de cambio centrado en la prevención. A pesar de todo ello la interacción entre factores contextuales, temperamentales y sociocognitivos, se ha sometido a prueba en pocas ocasiones. La inercia en la mayoría de las investigaciones, parece haber tomado un rumbo aditivo: a más factores de riesgo presentes, mayor probabilidad de conductas problemáticas.

Poco se ha investigado sobre los factores de protección o inmunización (Corsi, 2004): ¿Qué ocurre cuando tenemos adolescentes que reúnen un amplio conjunto de factores de riesgo y, sin embargo, no desarrollan patrones de conducta antisocial?

cial? ¿Qué les está protegiendo?, ¿Qué variables amortiguan o eliminan los efectos de los factores de riesgo?; probablemente la presencia de distintos factores implique que alguno modere el efecto de algún otro, como bien saben los expertos en sistemas complejos, suele ser la dinámica funcional interactiva la que permite aclarar (cuando es posible) cual sea la contribución real de cada variable a un determinado estado resultante del sistema.

Un modelo de intervención

Existen en la actualidad, programas de desarrollo de habilidades sociales, resolución de conflictos y mejora de la convivencia, unos enfatizan aspectos cognitivos, otros lo afectivo y la comunicación. La originalidad de este proyecto se basa en la combinación de trabajo en grupos de maduración donde se aprenden estrategias de comunicación, con el entrenamiento y la regulación emocional mediante trabajo corporal.

Mucha investigación clínica (Compañ, Costa, Garberrí, Ortega, Pina Prata de y Sales, 2003) establece una alta correlación entre los trastornos de comportamiento y las carencias afectivas. En educación encontramos esta perspectiva en los trabajos de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).

La inteligencia emocional influye en la adaptación social y psicológica de los jóvenes, en su bienestar y en los logros académicos. Los jóvenes tienen que aprender a hacerse cargo de su vida y a responsabilizarse de sus acciones.

La historia vital de cada individuo es única y el medio donde se desarrolla ejerce gran influencia sobre sus creencias y sus aprendizajes. Para aprender debemos sumergirnos en un estado que comprende procesos intelectuales, emocionales y físicos que se producen en una situación dada. Las creencias tienen un sentido estructurante, pero limitan y son difíciles de cambiar.

Una cosa son los valores que se soportan en las creencias y configuran “mi identidad” y otra es el comportamiento que puedo desarrollar en una situación concreta. Es el comportamiento el que puede ser modulado. Ahí es donde podemos actuar, en los perfiles de comportamiento que muestran estos sujetos.

Este modelo pretende investigar si el trabajo de psicoterapia grupal empleando técnicas de expresión corporal y relajación ayuda a disminuir los índices de impulsividad, así como mejorar el control emocional en jóvenes con déficit relacionales. Puede

emplearse en poblaciones estándar de jóvenes y de adultos para entrenar y desarrollar las habilidades de percepción, comprensión de las emociones, empatía y regulación de las mismas. También en poblaciones con altos niveles de impulsividad (personalidad antisocial).

Para trabajar con las emociones partimos de actividades de: 1. Atención y percepción, 2. Conocimiento y Regulación, 3. Percepción interpersonal, 4. Comprensión de los demás y, 5. Empatía.

Lo interesante de esta propuesta es que las habilidades emocionales pueden aprenderse y por tanto podemos enseñarlas.

Objetivos y diseño

Los jóvenes violentos ante cualquier contrariedad tienen dificultades para: controlar la frustración, diferir la satisfacción del deseo, respetar los derechos de los demás y reconocer los límites. Frecuentemente carecen de empatía y, pueden tener distorsionado el sentido de la justicia. Estos elementos son exponentes de conductas sociopatas, expresadas en comportamientos antisociales.

El programa trata de disminuir los niveles de impulsividad y ayudar a los sujetos, -a través de la comunicación no verbal- a realizar aprendizajes comunicativos e interiorizar formas de relación que les permitan resolver sus conflictos por la vía de la reflexión y el diálogo (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002).

El trabajo corporal tiene como base el conocimiento técnico del cuerpo (Schinca, 1988). Este conocimiento se refiere al movimiento orgánico como juego fisiológico del sistema muscular, a la introspección y a la sensibilización psicósomática.

El estudio de los elementos cuerpo-espacio-tiempo configuran los ejes, que se abordan desde dos formas, asociadas y complementarias (Motos, 1983): un punto de vista racional, de conciencia, y un punto de vista emocional, de vivencia.

Los objetivos a trabajar son:

- 1- Desarrollar la madurez psicológica, procurando la satisfacción de sus necesidades básicas de pertenencia, apego y afecto: conocer las interdependencias en las relaciones, respetar los derechos de los demás, ejercitar el pensamiento moral.
- 2- Trabajar un autoconcepto positivo y realista, mediante el conocimiento de algunas técnicas de autocontrol emocional: “profun-

dizar en el sí mismo”; afrontar conflictos.

3- Fomentar la capacidad de diferir la satisfacción de sus deseos: saber esperar, proponerse objetivos a medio y largo plazo, asimilar normas establecidas.

4- Desarrollar habilidades comunicativas para transmitir eficazmente las ideas a los demás: dar y recibir alabanzas y críticas, escuchar.

5- Controlar la ansiedad y la excitación en situaciones de estrés: resolver conflictos por la vía de la reflexión y el diálogo.

6- Desarrollar la empatía mediante una comunicación afectiva con los otros, basada en la identificación y comprensión de los demás, y en la comprensión de sí mismo: afianzar la pertenencia al grupo, entrenar habilidades sociales y de comunicación, expresar sentimientos y deseos de una forma eficaz.

Variables

Seleccionaremos tres grupos de sujetos A, B, y C con edades entre 14/16 años. Se espera que los jóvenes que reciben este entrenamiento adquieran capacidad reflexiva y hábitos de escucha que mejore su conducta impulsiva y su tendencia a negar el principio de autoridad, provocando cambios positivos en sus relaciones interpersonales.

- Grupo A: jóvenes seleccionados por sus características de gran impulsividad, desobediencia a las normas y fracaso escolar.
- Grupo B: jóvenes entendidos como normales.
- Grupo C: sujetos que actuarán de grupo control.
- Nº de sujetos por grupo: entre 8 y 12.

La selección de los participantes se realiza mediante cuestionarios (relación familiar y competencia curricular) de elaboración propia y, una entrevista personal bajo la supervisión de personal entrenado.

El programa, que será evaluado según procedimiento experimental, pretende replicar la versión española del test (MSCEIT). Dicho programa consta de cinco módulos: (1) autoimagen y autosuperación, (2) persuasión, pensamiento independiente y toma de decisiones, (3) control emocional y asertividad, (4) regulación y resolución de conflictos, (5) habilidades sociales y de comunicación;

que manejan los elementos espacio/cuerpo/tiempo desde un punto de vista racional (conciencia) y emocional (vivencia).

Módulos

La organización de los módulos es semejante en todos ellos. Utilizando un procedimiento analítico constan de: unos objetivos específicos, caracterización conceptual, propuesta metodológica, y una secuencia de desarrollo. Se describen también posibles técnicas a emplear y una batería de actividades. Lo completan los materiales a utilizar y el tiempo de cada sesión. Los enunciados de los módulos son:

Módulo 1. Autoimagen y autosuperación. Se trata de: procurar la satisfacción de las necesidades básicas de seguridad, pertenencia, apego y afecto (Luft, 1992); desarrollar un autoconcepto positivo y realista para mejorar la autoestima; familiarización con técnicas de autocontrol emocional, discusión so-crática, entrenamiento en relajación y trabajo corporal.

Módulo 2. Persuasión, pensamiento independiente y toma de decisiones. Se trata de: aprender el lenguaje gestual y las modulaciones del lenguaje verbal (tono, volumen, secuencia), familiarizándose con técnicas de concentración orgánica, escucha activa, pensamiento independiente y adopción de perspectivas; aprender a formular objetivos a medio y largo plazo y trazar planes para alcanzarlos (Fritzen, 1988); reconocer los instintos primarios que llevan a satisfacer el deseo propio en detrimento de otras personas; ser capaces de asumir mayores niveles de responsabilidad y, las consecuencias de nuestros actos.

Módulo 3. Control emocional y Asertividad. Se trata de: trabajar la capacidad de diferir la satisfacción de los deseos; controlar los impulsos y tolerar la frustración; manejar estrategias de motivación emocional y actuar en consecuencia; desarrollar habilidades comunicativas útiles para expresar sentimientos y hacer peticiones de los propios deseos de forma eficaz.

Módulo 4. Regulación y resolución de Conflictos. Se trata de: desarrollar la empatía y

aprender a reconocer los límites para admitir los derechos y deberes propios y ajenos; controlar la ansiedad en la relación interpersonal, resolviendo conflictos por la vía de la reflexión y el diálogo, procurando elaborar soluciones creativas a los problemas que se plantean en la vida cotidiana; ejercitar el pensamiento moral que induzca a reconocer las distorsiones sobre el sentido de la justicia y contribuya a reducir el absentismo escolar (Fishman, 2001).

Módulo 5. Habilidades sociales y de comunicación (comunicación interpersonal). Se trata de: analizar las barreras que impiden establecer una buena comunicación (Watzlawick, 2002); utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a distintas situaciones, aprender a dar y recibir alabanzas y críticas, aprender la escucha activa; desarrollar habilidades comunicativas útiles para provocar intercambios eficaces de las ideas propias con los demás y, desarrollar la comprensión; establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con los iguales respetando la diversidad y desarrollando actitudes cooperativas y solidarias.

Metodología

Se utilizarán como herramientas metodológicas la expresión corporal (Motos, 1983), la relajación y el trabajo de grupos de maduración (Gibb, 2000).

Previamente al aprendizaje técnico del movimiento consciente, es necesario despertar, a las sensaciones internas corporales y a la percepción de los estímulos externos, a través de los sentidos. El trabajo de sensibilización permite encontrar la relación entre lo físico y lo emocional. Mediante los elementos plásticos del lenguaje corporal se podrá transferir la conducta al lenguaje verbal: fraseo, modulaciones, inflexiones y ritmo.

Al principio se trabaja aisladamente el gesto, la postura y el movimiento. Más tarde, a través de un trabajo progresivo y consciente, se consigue desarrollar un mayor equilibrio emocional, mejorar el control de impulsividad y aprender a escuchar.

La técnica gira en torno a la toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo.

La toma de conciencia corporal es progresiva y las experiencias se basan en vivencias de sensaciones propioceptivas del cuerpo en reposo o en movimiento: contracción muscular, relajación, esquema corporal y respiración.

La relajación, permite autodirigir la atención al interior. En estos estados los sujetos adquieren conciencia del ritmo (interno/externo) al tiempo que interiorizan lo físico y lo emocional. Por último mente y cuerpo han asimilado la relación e integran la conducta.

Entre las técnicas de Expresión corporal usamos:

- Juegos expresivos empleando el canal auditivo, visual, táctil, y kinestésico.
- Juegos de sensibilización: senso-percepción y concentración.
- Expresión libre: movimientos, palabras, gestos, acciones que expresan la resonancia interior que provoca en el individuo el estímulo sensorial externo.
- Juegos dramáticos y de Roles.

Técnicas de Relajación:

- Relajación muscular y técnicas respiratorias.
- Relajación progresiva y visualizaciones.
- Entrenamiento Autógeno.
- Uso de Metáforas / Cuentos (Burns, 2005).

Estrategias para trabajar Grupo de Maduración:

- Discusión socrática y técnicas de escucha activa (Gibb, 2000).
- Trabajo cooperativo y role-playing.
- Método de entrenamiento para ser felices: Inducir estados de ánimo positivos, expresar los propios sentimientos, hacer y recibir críticas constructivas.
- Puestas en común para reflexionar sobre los deseos, pensamientos y acciones.

Cada taller comienza en un espacio preparado y, mediante una primera secuencia de intercambio verbal, se plantea el trabajo a desarrollar, dependiendo de los objetivos de la sesión y el desarrollo emocional del grupo.

A los sujetos se les pide que dividan cada objetivo global en submetas quincenales, de forma que puedan ir moldeando gradualmente su propia conducta y evaluando sus progresos. Los profesionales que desarrollan la propuesta supervisan el progreso que cada sujeto experimenta.

Discusión

En las últimas décadas se ha dedicado un ingente esfuerzo de investigación a la detección de los llamados «factores de riesgo» de delincuencia juvenil debido al malestar y alarma social asociados a la delincuencia (Sanmartín, 2004). Fruto de todo ello ha sido la identificación de muchos factores que, en mayor o menor medida, se asocian en modo relevante con la conducta antisocial. Lo cierto es que, como ahora se suele reconocer, el estudio de estos factores se ha desarrollado de un modo poco integrado, generando enorme cantidad de resultados parciales que hoy nos parecen piezas sueltas de un gigantesco puzzle por componer (Olweus, 2006).

Creo, que este modelo de intervención, permite mejorar la percepción del yo y la autoimagen, reconceptualizar los problemas inmediatos con una visión asertiva y establecer transferencia positiva a modos más adaptados socialmente. Permite manejar estrategias de motivación emocional y asunción de mayores niveles de responsabilidad.

El modelo aporta un instrumento valioso para mejorar disfunciones en jóvenes producidas por déficit en la socialización que conducen a conductas inadaptadas, desafiantes y de enfrentamiento y permite elaborar descriptores para la detección y tratamiento de maltrato en la escuela. Se trata de ahondar en esta línea de trabajo para seguir explorando en enfoques socioafectivos.

La motivación última de este trabajo es hacer alguna contribución significativa al conocimiento de programas que disminuyan la violencia juvenil, mejoren en los jóvenes el control de impulsos, y faciliten estrategias de comunicación para el ajuste social.

Notas

Psicóloga y profesora de Educación Física. Master en Terapia Familiar y de Sistemas (Universidad de Sevilla).

Referencias

- Bonino, L. (1999). *Violencia de género y prevención: el problema de la violencia masculina; Actuaciones sociopolíticas contra la violencia de género*. Madrid: UNAF.
- Burns, G.W. (2005). *El empleo de metáforas en psicoterapia*. 101 Historias curativas. Barcelona: Masson (Orig. 2003)
- Compañ, E., Costa, E., Garberri, R., Ortega, F., Pina Prata de, F. X. y Sales, C. (2003). *Relación en las aulas*. Narraciones sistémicas. Alicante: Diputación.
- Corsi, J. (2004). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Fritzen, J.S. (1988). *70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Santander: Sal Térrea. (Orig. 1984)
- Fishman, CH. (2001). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de teoría familiar*. Barcelona: Paidós.
- Gibb, J.R. (2000). *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Lumen/Hormé. (Orig. 1996)
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Motos Teruel, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal (Teoría, Técnica y Práctica)*. Barcelona: Humanitas.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (Orig. 1993).
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. (Bases para una programación teórico-práctica)*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. y Jackson, D.D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder. (Orig. 1967)
- Watzlawick, P. (2002). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder. (Orig. 1977)

Inteligencia emocional y percepción endogrupal/exogrupal en función de las estrategias de aculturación de una muestra de estudiantes de la provincia de Cádiz

José. M. Mestre
Rocío Guil
Consolación López-Fernández
Juan M. Picardo
Universidad de Cádiz

Resumen

El panorama educativo en España, como el de otros países, está progresivamente entrando en la multiculturalidad. Siguiendo la tipología de Berry (2006) para la población autóctona (multiculturalismo, asimilación, segregación y exclusión), las percepciones exo y endogrupal y el favoritismo endogrupal, en este trabajo se aborda el papel de la IE (MSCEIT) en relación con dichas estrategias de aculturación, percepciones y actitudes, en una muestra de 162 estudiantes de secundaria con compañeros inmigrantes de la provincia de Cádiz. Los resultados muestran que el grupo con estrategias multiculturalistas es mayoritario, y dentro de éste, los sujetos con mejores puntuaciones en el MSCEIT (especialmente en regulación de emociones) informan de una mejor actitud hacia el exogrupo, siendo por tanto, los más proclives hacia una integración de la población inmigrante.

Abstract

Spain, like others Western countries, is receiving with people from others nations and it is increasing into multiculturalism perspectives. According to Berry (2006), there are 4 strategies to approach to acculturation from the larger society (multiculturalism, melting-polt, segregation and exclusion) and the assessment of both larger group and ethnocultural group perceptions. This work approaches what role might have the emotional intelligence (measured with the MSCEIT) with both Berry's strategies and perceptions, in a sample of 162 high school students with immigrants set in the classrooms from Cadiz (Spain). Outcomes show a larger group belong to multiculturalism attitudes and participants belong to this with a higher score of MSCEIT

(especially in regulation of emotions) are significantly and positive related to favorable attitudes toward ethnogroup (exogroup). And therefore, these participants showed the best attitudes toward integration of immigrants.

Introducción

Para la mayoría de los infantes y adolescentes, la escuela y otros contextos educativos son los escenarios apropiados para el desarrollo de habilidades y de comportamientos relacionados con la interacción entre e intragrupos, así como para el desarrollo de procesos de aculturación². Desde este punto de vista, "el ajuste escolar puede ser visto como una tarea primaria y como un resultado excelente del proceso de transición cultural" (Vedder y Horenczyk, 2006, p. 419).

Por otra parte, debe ser considerado el proceso de adaptación socioescolar como un requerimiento de esfuerzo cognitivo y de desarrollo de habilidades por parte del alumnado. Entre estas habilidades, las pertenecientes a la Inteligencia Emocional³ (IE) han demostrado ser un factor relevante en los procesos de ajuste socio-escolar (véase Lopes et al., en rev.; Mestre et al., 2006).

Por consiguiente, dados los nuevos contextos escolares caracterizados por el multiculturalismo y la deseable convivencia de alumnado perteneciente a diversos grupos culturales, consideramos que la percepción que cada grupo tengan sobre ellos mismos (*endogrupo*) y/o con respecto a otro grupo al que no pertenecen (*exogrupo*) determinará las expectativas mutuas e influirá en la adaptación socioescolar del alumnado (Rojas, García-Fernández y Navas, 2003). En sentido, dada la teórica relación entre la IE y las relaciones interpersonales, ¿podría tener la IE un papel mediador o influyente en las dos percepciones atendiendo a las diferentes estrategias de aculturación?

El concepto de estrategias de aculturación (Berry, 1997) viene determinado por dos componentes: actitudes y comportamientos, que son exhibidos en el día a día entre los sujetos interculturales. Las estrategias varían en función del grupo, mayoritario o de acogida y el minoritario o inmigrante. En la figura 1, proponemos las 4 estrategias de aculturación en función de ambos grupos basados en la propuesta más reciente de Berry (2006).

Cuando personas de diferentes culturas entran en continuos contactos, desarrollan diferentes puntos de vista sobre cómo desean que se desarro-



Figura 1: Estrategias de aculturación en grupos etnoculturales y en la sociedad de acogida (Berry, 2006).

llen éstos en un futuro (Berry, 2006). A partir de tales puntos de vista Berry diferencia entre cuatro tipos de estrategias de aculturación (ver figura 1). Dependiendo de qué grupo estemos considerando (dominante o no dominante) utiliza diferente nomenclaturas. Dado que nuestro propósito en este trabajo son las estrategias de aculturación desde el punto de vista del grupo dominante, mayoritario o de acogida se definen las siguientes: *Melting-pot*, si desea la *asimilación* por parte del foráneo a la cultura de acogida; *Segregación*, cuando desea y exige su separación, o bien entiende y respeta la cultura ajena sin necesidad de una convivencia explícita; *Exclusión*, cuando impone su marginalización y *Multiculturalismo*, cuando desea la diversidad cultural y el ajuste mutuo.

Los *objetivos* de nuestro trabajo son: (A) conocer si las estrategias de aculturación poseen diferentes niveles de IE, y (B) comprobar si ésta está relacionada con el grado de percepción exogrupal y endogrupal y así como el grado del sesgo endogrupal⁴.

Una adecuada estrategia de aculturación promovida, o no, por la IE podría favorecer una actitud y un comportamiento más abierto hacia la integración de los sujetos inmigrantes, independientemente de las estrategias escogidas por la población foránea. Según Berry (1990), una mutua acomodación es requerida para la integración que implica necesariamente la aceptación tanto del grupo de cultura dominante como la del grupo minoritario. Por tanto, las *hipótesis de trabajo* estarían en consonancia con que el grupo de *exclusión* presentará menores niveles de IE, y que los sujetos más emocionalmente inteligentes estuviesen más próximos a la estrategia de *multiculturalismo*.

Como paso previo, se requeriría que las percepciones, comportamientos y actitudes del grupo de acogida sean favorables. Si la IE es un proceso que favorece dichas percepciones sería positivo promoverlas en aquellos contextos donde la multiculturalidad esté presente y apuesten por la integración de diferentes culturas.

Resumiendo, necesitamos averiguar si la IE está o no en consonancia con los presupuestos teóricos de Berry (2006) respecto a la multiculturalidad y a una adecuada percepción del exogrupo que llevaría a un bajo sesgo endogrupal. Dependiendo de cada una de las cuatro estrategias de aculturación de la población acogedora, ¿se ven afectadas las percepciones por dichas estrategias?, y ¿en qué medida la IE aporta una variación extra a dichas percepciones?

Método

Participantes

Originalmente, se reclutaron un total de 218 alumnos autóctonos pertenecientes a cinco Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) públicos y privados concertados de la provincia de Cádiz con alumnado inmigrante escolarizados. De ellos, 104 varones y 114 mujeres, que cursaban secundaria, siendo su edad media de 14,5 años (DT= 1,18). La razón por la que seleccionamos alumnado de estos niveles de enseñanza es que nos permite encontrar una mayor heterogeneidad y representatividad.

Procedimiento

Con el fin de que los resultados fueran significativos y representativos de la provincia de Cádiz, realizamos un muestreo de tipo incidental, es decir, los

Tabla 1. Distribución de los sujetos entre las 4 estrategias de aculturación propuestas por Berry (2006).

		¿Consideras positivo que los chicos que vienen de otros países mantengan las costumbres de su país aquí?	
		SI	NO
¿Consideras positivo que los chicos	SI	168 (68,9%)	32 (13,1%)
que vienen de otros países adopten	NO	18 (7,4%)	0 (0,0%)
costumbres españolas?			

centros, y en concreto las aulas donde residían las muestras, fueron elegidas por la mayor presencia de estudiantes inmigrantes con respecto a otros centros y aulas.

Instrumentos

Percepciones endogrupales, exogrupales y el sesgo endogrupal: Test de Sesgo Endogrupal Interétnico (SEI, Rojas et al., 2003). Este test consta de 14 ítems repartidos en dos subescalas. En la primera, los siete primeros ítems (1 a 7) hacen referencia al exogrupo, y en la segunda, los siguientes 7 ítems (ahora del 8 al 14) hacen referencia al endogrupo. En cada ítem se hace referencia a conductas, actitudes, hábitos o creencias relativas a los miembros de su propio grupo cultural de pertenecía (endogrupo), o a otros a los que no pertenece (exogrupo). Los participantes responden a cada ítem (por ejemplo, “formas de ser y ver la vida”) en una escala de cinco puntos, desde muy malo (1), hasta muy bueno (5). La medida del sesgo endogrupal interétnico se obtuvo calculando la diferencia entre la puntuación de cada ítem en la subescala del endogrupo y la puntuación en la subescala del exogrupo. Las medidas de percepción del endogrupo se obtuvieron calculando la media de las valoraciones referidas al grupo de pertenecía de los autóctonos (ítems 8 a 14). Las medidas de percepción del exogrupo se obtuvieron calculando la media de las valoraciones referidas al exogrupo (ítems 1 a 7). Los índices de fiabilidad obtenidos aplicando el Alpha de Cronbach fueron 0,86 para el Sesgo Endogrupal Interétnico; 0,79 para la percepción del endogrupo; y 0,84 para percepción del exogrupo.

Estrategias de aculturación

Se utilizaron dos preguntas basadas en el Modelo de Aculturación de Berry (1990) y adaptadas a nuestro estudio. Concretamente, se pedía a los participantes que indicaran «¿Consideras positivo que los

chicos que vienen de otros países mantengan las costumbres de su país aquí?» y «¿Consideras positivo que los chicos que vienen de otros países adopten costumbres españolas?» Mediante la combinación de las respuestas a ambas preguntas pudimos situar a cada persona en una actitud de aculturación distinta –multiculturalismo (si-si), *melting pot* o *asimilación* (no-si), segregación (si-no) y exclusión (no-no).

Inteligencia emocional

MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; adaptación española por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). La fiabilidad de la prueba para las 4 ramas y el total varió entre 0,67 y 0,87 utilizando el método Spearman-Brown de las dos mitades (Split-Half).

Resultados

El primer resultado a describir es la asignación de sujetos en función de las dos cuestiones de Berry sobre estrategias de aculturación, tal y como se recogen en la tabla 1, donde el primer resultado relevante es la ausencia de estudiantes con estrategias de *exclusión*.

El 68,9% de los participantes muestran estrategia de multiculturalismo, el 13,1% de asimilación y un 7,4% de segregación. Estos porcentajes parecen corresponderse con niveles nacionales (Rojas et al., 2003). Si bien el hecho de este casi 70% es satisfactorio, algo más del 7% se mantienen reacios a una integración. Desde el punto de vista teórico de Berry (2006), este porcentaje elevado de sujetos receptivos al *multiculturalismo*, así como la ausencia de sujetos orientados a la *exclusión*, favorecerían la integración de sujetos foráneos.

Para cubrir nuestro primer objetivo sobre si existen diferencias significativas entre los grupos, en este caso sólo 3, respecto a los niveles de IE, incluidas sus principales 4 habilidades procedimos a realizar la prueba de *Kruskall-Wallis* (más conser-

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los valores del MSCEIT por estrategia de aculturación

	PERCEPCIÓN		USO		COMPRENSIÓN		REGULACIÓN		TOTAL	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
MULTICULTURALISMO	89,62	17,02	77,09	12,71	74,65	11,57	78,14	11,59	74,0	13,95
ASIMILACION	88,22	13,97	73,26	12,94	73,16	11,92	78,57	12,48	72,62	13,51
SEGREGACIÓN	97,88	11,25	78,36	8,69	76,35	6,9	81,9	13,01	78,31	7,41

vadora que el Anova) e informar de la media y desviación tipo para cada una de las 3 estrategias, véase tabla 2.

La prueba de Kruskal-Wallis no arrojó ninguna tendencia significativa a favor de ningún grupo. Sólo una significación residual a favor del grupo de segregación con respecto a la rama de percepción, expresión, valoración de las emociones [$\chi^2 = 5,329$, gl (2.), $p=0,07$]. A priori, no parece que el hecho de asignarse a la tipología de Berry (2006) sobre la aculturación preferida esté en parte relacionado con las habilidades cognitivos-emocionales.

Los siguientes resultados a mostrar son las relaciones entre el MSCEIT y los valores de percepción *exo* y *endogrupal*; así como los de *favoritismo endogrupal*, donde quedan incluidos la media y la desviación tipo, así como los resultados de consistencia interna en la tabla 3. Una de las razones de utilizar el test de sesgo endogrupal (Rojas et al., 2003) estriba en que la formulación de las estrategias basándonos en dos cuestiones podría no ser suficiente para determinar las actitudes y percepciones exgrupales, de ahí la necesidad de que sea incluida esta prueba.

En esta ocasión, cuando combinamos las estrategias de Berry (2006) con el test del SEI (Rojas et al., 2003), los sujetos con mejor puntuación en el MSCEIT (salvo comprender emociones) tienden a poseer una mejor percepción del exogrupo en el caso de los sujetos con una estrategia integradora de culturas o multiculturalismo. Además aquellos que mejor puntúan en la regulación de emociones tienden a promover un favoritismo exogrupal y no endogrupal. En los sujetos con estrategia de asimilación, la IE no mostró ninguna tendencia, y para los de segregación mantuvo una relación significativa positiva hacia el grupo propio.

Manteniendo esta estrategia basada en conjugar las percepciones y la propuesta de Berry, parece que en el grupo multiculturalista, los sujetos que tienen mayores niveles de IE tienden a ser más receptivos hacia el exogrupo que los presenta menor puntuación. Llama la atención el dato de comprensión de emociones ($r=,606$; $p<,01$) en el caso de los de segregación, quienes tienden a mantener un claro favoritismo endogrupal con respecto a los sujetos del mismo grupo con menos puntuación en la tercera rama del MSCEIT.

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre las 4 ramas y total del MSCEIT con las percepciones endogrupal, exogrupal y favoritismo endogrupal –sesgo–. Se informa de la Media y desviación tipo de cada subescala del Sesgo Endogrupal Interétnico

ESTRATEGIAS Casos válidos	MULTICULTURALISMO (N=145)			ASIMILACION (N=22)			SEGREGACION (N=17)		
	P. ENDO.	P. EXOG.	SESGO	P. ENDO.	P. EXOG.	SESGO	P. ENDO.	P. EXOG.	SESGO
Media/DT de las percepciones	26,86/4,03	25,06/4,41	1,8/4,69	25,96/5,34	22,00/4,89	3,96/4,63	28,33/4,28	26,83/4,65	1,5/2,99
PERCIBIR	,102	,185*	-,090	,311	,159	,120	,120	,144	-,435
USAR	,20*	,254**	-,067	,246	,327	-,073	,373	,360	-,019
COMPRENDER	,060	,131	-,075	,174	,355	-,154	,323	-,051	,606**
REGULAR	,141	,299**	-,167*	,342	,257	,063	-,009	,068	,129
TOTAL	,104	,282**	-,123	,327	,314	,004	,214	,238	-,057

* $p<,05$; ** $p<,01$

Considerando al grupo de multiculturalismo, el análisis de regresión por pasos mantuvo sólo el modelo de regulación de emociones [$F=14,74$; $p<0,001$; $gl=1$ ($=0,308$; $p<0,001$)] cuando la variable dependiente es la percepción exogrupal.

Conclusiones

Es aún prematuro establecer una relación clara y determinante del papel de la IE en una adecuada percepción del exogrupo. Entre otras razones porque aún permanece cierta controversia en cómo podemos considerar y determinar qué tipo de actitud y percepción tienen las personas para considerar las diferentes tipologías propuestas por Berry (2006), tal y como parece señalar Guil et al. (en rev.). En cualquier caso, conjugando las cuestiones del propio Berry y el SEI (Rojas et al., 2003) las habilidades implícitas, en particular la regulación de emociones, recogidas y medidas por el MSCEIT parecen aportar una línea positiva en relación a una actitud favorecedora de la integración y respeto por la cultura ajena; incluso rechazando el favoritismo endogrupal entre los sujetos con una actitud multiculturalista. Por otro lado, el multiculturalismo es una estrategia mayoritaria en el caso de la provincia gaditana, pero sólo aquéllos con una mejor puntuación en la cuarta rama obtienen una percepción exogrupal a la altura o más de la endogrupal.

Siendo conscientes de que estos resultados aún son incipientes y no determinantes, merecen ser detenidamente mejor explorados y replicados, porque si la IE demuestra un papel importante en el desarrollo de percepciones favorables hacia la integración y respeto a otras culturas diferentes de la autóctona en una sociedad cada vez más plural; entonces los sujetos más emocionalmente inteligentes podrían asumir un papel catalizador de la integración de la población inmigrante.

Finalmente, realizar una llamada a la prudencia; en el caso de sujetos con disposición a la segregación, donde los más emocionalmente inteligentes podrían estar más interesados en favoritismo endogrupal, si bien el número de sujetos anexados en esta estrategia era considerablemente bajo.

Notas

¹ Para cualquier información o comentario relacionado con este trabajo dirigirse a José Miguel Mestre; Campus Río San Pedro de la Universidad de Cádiz.

Departamento de Psicología. Correo electrónico *josemi.mestre@uca.es*. Este trabajo se desarrolló gracias a la financiación del proyecto de investigación de referencia SEJ2006-04941/EDUC del Ministerio de Educación y Ciencias de España.

- ² Proceso de aculturación: como señala Berry (1997), es en el espacio de acogida donde se produce la adaptación social y psicológica de los individuos cuando cambian de cultura. Esta adaptación depende en gran medida de las actitudes y reacciones de la población de acogida.
- ³ Consideramos la IE como la aplicación de habilidades cognitivas (percepción, expresión y valoración; uso, comprensión y regulación) del procesamiento de la información emocional tanto en contextos interpersonales como en el intrapersonal.
- ⁴ El Sesgo endogrupal, o *favoritismo endogrupal*, puede definirse como la tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente a ese grupo (*endogrupo*) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (*exogrupo*), en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones (Rojas, et al., 2003).

Referencias

- Berry, J.W. (1990) Psychology of Acculturation. En J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of acculturation. En D.L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 27-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Guil, R., Mestre, J.M., López-Fernández, C. y Picardo, J.M. (en rev.). Estrategias de aculturación versus sesgo endogrupal interétnico y adaptación socioescolar en contextos multiculturales.
- Lopes, P.N., Mestre, J.M., Guil, R., Kramenitzer, J., y Salovey, P. (en rev). Emotion regulation ability and adaptation to school: social behavior and discipline in the classroom. *Journal of Research on personality*.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Rojas, A.J., García, M.C. & Navas, M. (2003). Test de Sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y evidencias de validez. *Psicothema*, 15, (1),101-108.
- Vedder, P.H., y Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. En D.L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 419-438). Cambridge: Cambridge University Press.

The emotional intelligence coaching of school administrators: a cross-case analysis

Bobby Moore

*School Administrator, Jonathan Alder Schools,
Plain City, Ohio, United States*

Abstract

A case study, cross-case analysis approach was used to investigate the emotional intelligence of three school administrators and their reactions to emotional intelligence coaching. The three administrators were assessed before and after four months of coaching, using the Genos EI™ assessment tool, which gathered data from the administrators themselves, as well as from their superiors, peers, and direct reports. Data included transcriptions of the coaching sessions plus individual and group interviews. The data revealed that school administrators grew in their emotional intelligence and believed that the coaching was beneficial to their work.

Introduction

Background of the Study

Emotional intelligence has been linked to leadership effectiveness and transformational leadership (Barling, Slater, & Kelloway, 2000; Law, Song, & Wong, 2004; Palmer, Gardner, & Stough, 2003). Emotional intelligence (EI) can be defined as an “ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one’s thinking and action” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). According to a study of Fortune 500 companies, emotional intelligence (EI) was twice as important as cognitive abilities in predicting outstanding employee performance and accounted for more than 85 percent of star performance in top leaders (HayGroup, 1999).

It has been well documented that in order for schools to be successful, they must first be restructured (Chubb & Moe, 1990, Evans, 1996). Researchers in education are reporting the importance of school administrators dealing with and handling emotions (Fullan, 2001). Previous research indicates that the principal may have little direct effect on student outcomes (Hallinger & Heck, 1996, 1998). However, the research is very clear

that leadership has a direct effect on school organization, school ethos, teacher efficacy, staff morale and satisfaction, staff retention, teachers’ commitment, teachers’ extra effort, and teachers’ attitudes toward school reform and change which then have a direct effect on student outcomes (Ashton & Webb, 1986; Geijsel, Slegers, Leithwood, & Jantzi, 2003; Hallinger & Heck, 1996, 1998; Leithwood & Jantzi, 2000). Therefore, leadership can influence reform which can have a positive effect on student outcomes. Effective school leaders will need to understand and manage emotions to implement and lead school reform. Schools in the 21st Century require leaders with the skills to transform schools into autonomous, systems-thinking organizations, revolving around professional learning communities that can embrace change and create a high performing learning environment for students and teachers. Leading this type of cultural change will take a leader skilled in emotional intelligence. Fullan (2001, pg.74) stated, “In a culture of change, emotions frequently run high.” Without such leadership, schools will fail.

The primary purpose of this study was to explore the emotions school administrators experience at work and their perceptions of the importance of emotional intelligence. The three research questions were:

1. What are school administrators’ perceptions of the importance of emotional intelligence?
2. How do school administrators describe their experience and process of EI coaching?
3. How do school administrators describe the benefits of emotional intelligence coaching?

EI and School Leadership

There have been few studies with school administrators and emotional intelligence (R.E. Boyatzis, personal communications, July 1, 2006). In a leadership study investigating the characteristics of outstanding urban principals, Williams (2003) discovered that emotional intelligence competencies in the Self-management and Social Skills clusters significantly differentiated outstanding principals from typical principals. Yarbrough (2002) examined the impact of emotional intelligence in independent school head masters on the culture of the school and suggested that school leaders and or-

ganizations would benefit from emotional intelligence training.

Sala (2002) investigated the relationship of student performance, organizational climate and the emotional intelligence competencies of 92 college principals in the United Kingdom (Boyatzis & Sala, 2004). As in other “direct-effect” and “in-direct” studies of school leadership, Sala discovered that students’ academic performance was not significantly related to the principals’ leadership. However, the institutions with higher student retention rates had principals who displayed more self awareness and social awareness (Boyatzis & Sala). The study also revealed that 57% of the variance in climate was related to the social skills cluster, indicating that a principal’s social skills are the most important factor in predicting organizational climate (Boyatzis & Sala). The discovery that the principal’s emotional intelligence may not directly affect student performance is similar to other findings in educational research that indicate the little direct effect that principals may have on student outcomes (Hallinger & Heck, 1996, 1998). However, EI may influence culture, climate, and other factors that may increase student achievement.

In one of the largest studies on emotional intelligence and school leadership, Parker, and Wood (2005) studied 464 principals or vice-principals (187 men and 277 women) from nine different public school districts in Ontario. The researchers discovered that principals and vice principals in the above average leadership group scored higher than the below average leadership group in all four dimensions (intrapersonal, interpersonal, adaptability, and stress management) of an emotional intelligence assessment.

There have been claims that leaders high in emotional intelligence are more effective and demonstrate more transformational leadership behaviors (Law, Song, & Wong, 2004; Palmer, Gardner, & Stough, 2003). If emotional intelligence can indeed predict leadership success or if improving one’s emotional intelligence can increase leadership effectiveness, then EI could prove to be a valuable tool for school administrators.

Methodology

This study examined the effectiveness of emotional intelligence coaching from both a quantitative and qualitative perspective. Case study was chosen to

get an in-depth understanding of process. The small number of participants ($N = 3$) permitted depth in the study. The cases were analyzed individually and together. The vast amounts of rich, thick data collected from a variety of sources increased the external validity and generalizability.

Participants

Three school administrators were selected for this comparative case study. For purposes of confidentiality, the participants, and schools will be referred to by fictitious names, Rick, Chip and Paula. Each administrator was employed by a public school system. The administrators selected for this study had tenure in education between nine and 14 years, and had served as school administrators between one and nine years. All three were Caucasian, and one was female. The school administrators were chosen rather than randomly selected. According to Patton (2002) this would be “bias” in statistical sampling, but a strength in qualitative sampling. It was necessary for participants to have an interest to participate in a coaching program that would take a serious time commitment on their part. There was a four to six month commitment necessary to complete pre tests, coaching, post tests and interviews.

Rick, an elementary school principal, was 37 years old and had been a school administrator for nine years. Chip was 32 years old and in his second year of school administration as a high school assistant principal and athletic administrator. Paula was 35 years old and had just completed her 5th year as a high school assistant principal.

Research Procedures and Data Collection

Each school administrator was given a self rater emotional intelligence assessment on-line and asked to identify 11 co-workers that would complete a 360 assessment on their perceptions of the administrators’ emotional intelligence in the workplace. Each group of co-workers had to consist of at least two managers, two direct reports and two peers. Scores were averaged, and the co-workers remained anonymous. Each co-worker was emailed a link to complete the assessment on-line. Chip and Rick each had one rater that did not complete the pre assessment. That rater was not sent a post assessment. After Paula’s raters completed the pre assessment, she accepted a central office position in another district. Therefore, for the coaching sessions we used

the results from her Genos pre assessment. When the coaching sessions were completed, Paula had to select 12 different co-workers from her new district to complete the EI post assessment. Paula's new raters contaminated some of the quantitative data for measuring growth in emotional intelligence. Paula's post coaching assessment scores from others could not be used to determine the effectiveness of the coaching intervention. However, Paula's self assessment and the rich, thick data collected during the interviews and coaching sessions answered the research questions stated earlier. The challenges of changing positions and starting a new job were explored and reported.

Genos Instrument

The emotional intelligence instrument used for this study was developed by Genos. Palmer (2003), one of the founders of Genos (2005), developed the instrument (SUEIT-Swinburne University Emotional Intelligence Test) used by Genos to measure emotional intelligence in the workplace. Genos measures five dimensions of emotional intelligence: recognizing and expressing emotions, understanding of emotions, making decisions, managing emotions, and controlling emotions.

Coaching Sessions

Data were also collected during the coaching sessions. The coaching sessions focused on the results of the Genos Emotional Intelligence Self and Rater Instruments, entries from the ten modules of an EI Development Kit, and experiences shared by the participants. All of the coaching sessions were done in person, face-to-face and were approximately 90-120 minutes.

Documents/Logs/Activities

Each administrator received a development kit that consisted of ten bound books in a three-ring binder that provided strategies and a modular structure during the coaching program. The guide consisted of journal logs, activities, and exercises. Each week modules were collected.

Focus Group and Interviews

Each administrator participated in the focus group meeting. The focus group was conducted during the midpoint of the program and was tape recorded. The focus group gave administrators an opportu-

nity to share stories and experiences with emotions in the workplace. Two interviews with each administrator were conducted, taped recorded, transcribed and analyzed for data.

Performance Evaluation

Each administrator furnished his or her final performance evaluation used by his or her school district. Each evaluation instrument was different. The performance evaluations were analyzed for consistency with the emotional intelligence ratings. Each administrator's supervisor who completed the evaluation, participated in this study as a rater for the EI instrument (manager).

Data Analysis

Data were collected through a variety of sources including journals, recordings, notes and developmental activities. Tape recordings from coaching sessions and interviews were immediately and partially transcribed. Transcribed notes, journals, and other data were arranged chronologically and organized by categories. Data were reviewed frequently and coded for themes. An ongoing list of themes was kept with each piece of data collected. After collecting all the data from all of the interviews, coaching sessions and journals/activities, all data were placed in categories. Once the analysis of each case was completed, a cross-case analysis was conducted.

Role as Participant Observer

By conducting all of the coaching sessions, I fulfilled the role of a participant observer. According to Merriam (1998), the participant observer's responsibility of collecting data, which is known to the group, is secondary to the researcher's role as participant. My role as the coach, my previous relationship with the subjects, and my interest to enter the field of professional coaching could have led to bias. However, my previous relationship with the subjects provided a significant strength to the study. The relationship between the coach and client is an integral component of the coaching framework. The trust that I had already established with the administrators ensured completion of the study, provided a safe context for the coaching sessions, and provided information-rich data. This safe and trusting relationship provided the rich, thick data that was collected in the coaching sessions and interviews. The technique I used to minimize biases

was member checks and having administrators sign off on quotes and transcripts. In addition to the sign off sheets, each administrator also signed a content verification form after reviewing their individual case descriptions verifying there were no inaccurate changes or omissions from the study.

Cross Case Analysis Findings

Emotions of School Administrators

Throughout the coaching sessions, there were many references to “being angry,” “I did not think emotions were important,” or “I need to deal better with this emotion.” It was my goal as a coach to help the administrators understand that working with emotions effectively was an important skill to successful administration. Chip shared his viewpoint of emotions in the workplace during an interview:

This has totally changed my thinking about how to deal with emotions rather than just setting them aside. (11/07/06)

During a focus group discussion, I asked the three administrators what emotions challenged them the most in their positions. Paula answered fear, Chip answered fear and anger and Rick answered anger. Chip actually made several references to anger and fear during every one of his eight coaching sessions. During one session he shared:

It’s like dealing with fear everyday. (10/04/06)

Sometimes he described both emotions in the same response:

I became angry and scared when I got the email. I let my emotions control my actions, and I sent a negative email, escalating the situation. (9/28/06)

In other coaching sessions Chip also used angry and scared to describe his emotions:

I was angry, and I was scared. I want to do a good job and all we hear is negative, negative, negative. (9/28/06)

I used to think I handled my emotions well; I would set them aside. There was no room for emotions in the workplace. (10/4/06)

Chip shared that he hoped as he became more experienced he could eliminate some of the negative emotions associated with his job:

Maybe the fear will go away as I develop stronger relationships with my supervisors. (11/07/06)

Rick’s challenges arose around not only understanding his emotions but developing skills to understand others’ emotions. Rick openly shared in an interview that he was always a very sensitive person, but not very sensitive to other people. Rick shared this perspective on dealing with emotions, “It is very important to understand your own emotions. Sometimes I am not sure you can understand someone else’s emotions.” (10/20/06)

During the eight coaching sessions, Rick shared numerous events that either frustrated him or made him angry:

...because of that I get frustrated. I get that “what-do-you-mean, you don’t understand kind of attitude.” (8/13/06)

...questions about a decision I made make me angry and mad. My feelings of being mad and angry caused me to react poorly to another teacher. (9/30/06)

This made me very upset... (10/26/06)

This is very frustrating. (10/26/06)

How frustrating it is to change your behaviors and feelings. (11/20/06)

Throughout the duration of the study the administrators expressed their feelings of frustration, fear and anger. Regardless of how much the administrators improved their emotional intelligences, struggles continued.

What are the Administrators’ Perceptions of the Importance of Emotional Intelligence?

During the three months of coaching, interviews, and focus group, the three school administrators all agreed that EI was very important. Paula stated that she thought emotional intelligence may be the most important skill in administration. She shared during an interview:

I think it might be the most important skill of an administrator. (10/17/06)

This was even more interesting coming from Paula who had just spent the last four years completing her Ph.D. in education. Paula also entered

in her Module 5 how being aware of her feelings and thoughts influenced her decisions:

...when I am already frustrated, I am more predisposed to make quick, reactive decisions as opposed to patient thoughtful ones. (p.1)

Rick also agreed on the importance of emotional intelligence. During an interview Rick explained, "Emotional intelligence is very important." (10/20/06)

Rick also shared:

If you are going to lead people you must understand people. The more you can understand them ...the better you can lead them. (11/20/06)

Chip also had strong opinions about the importance of emotional intelligence for school administrators. Chip explained in a final interview:

No one is going to buy into what you are leading unless you get past their fears or emotions. (11/7/06)

Rick, Chip and Paula all reported that becoming emotionally intelligent and using emotional intelligence is an important objective in their positions. I asked each administrator, "What percentage of the challenges you have faced this year have required you to rely on emotional intelligence?" Each had a similar response. Paula answered (10/17/06), "80%, it is a people business. I have used it with kids, parents and staff." Rick stated that 100% of his responsibilities have to do with his using emotional intelligence. Chip clarified his response in greater detail:

Most of my duties are dealing with tasks, game management and athletics. I would say 50%. The other part of my job I would say 100% in which I have to deal with people. (10/18/06)

How do Administrators Describe the Coaching Process?

Each administrator seemed to enjoy and benefit from the coaching sessions. Although finding time to complete the modules/journals and to meet reg-

ularly created additional stress for time in already busy schedules, Rick, Chip and Paula all shared positive reactions to the coaching process. When asked the question to describe her thoughts and experiences of the emotional intelligence coaching process during the mid-point and the final interview, Paula answered:

...it has helped me uncover not only things I need to work on, but also things I am strong at and continue to use. (10/20/06)

Chip also regarded the coaching sessions as very beneficial. Chip commented on his perceptions of the process of coaching:

I think the sessions are very thought-provoking. (10/18/06)

Rick also had a similar response during an interview following his first four coaching sessions:

It's an awareness level; instead of just going into auto pilot to the ways I have always done things. (10/20/06)

All three administrators shared very positive feedback about the process. Paula believed the process was the most "authentic" professional development available. Paula elaborated during her final interview:

I think this kind of ongoing program is the ultimate professional development. This is better than attending a conference or one shot thing because you process more and grow a lot more. (10/17/06)

Rick also had similar thoughts regarding the coaching process. Rick shared:

The most beneficial part of the program has been the dialogue ... The opportunity to talk with you regularly about leadership has been very helpful. (11/20/06)

Rick added:

...if you take the coaching seriously, practice your skills and do some thinking in the down

time, you can avoid those bad mistakes. (10/20/06)

Chip added that he was “pleasantly surprised” at how meaningful the coaching had been. (11/7/06) Chip further explained, “The most beneficial part of the program has been building the skills to develop and build stronger relationships.” (11/7/06)

How do School Administrators Describe the Benefits of Emotional Intelligence Coaching?

Rick shared his thoughts to this question: “I will gauge my success by the relationships I develop with people.” (10/20/06) Paula answered that she would expect to see better relationships, too.

Chip’s answer to the question on how he would measure his success was similar to Paula’s answer. Chip stated he would notice better relationships at school.

During interviews at the midpoint and at the end of the coaching sessions Rick, Chip and Paula were asked open ended questions regarding the benefits of coaching. Each responded favorably to the coaching. Paula response to the question was:

It has made me more effective in the way I think about things, and giving me some perspective has helped me be more patient...I get less frustrated. (10/17/06)

In a focus group discussion Paula also shared, “My awareness for others’ emotions have been heightened. I used to solicit some thought and/or opinions, but now I am more aware of their emotions.” (10/4/06)

Through the efforts of the emotional intelligence coaching program, Paula now believes she will even be more effective. Chip’s response to the benefits of coaching almost mirrored Paula’s. Chip stated:

It has made me more effective in dealing with people and recognizing what I am doing. It has been helpful in talking to our adults in the building as well as our kids (10/18/06):

Chip shared his perspective on the benefits during our final coaching session:

I totally changed my perception on thinking how other people feel. I never considered it before. It’s not that I did not care; I thought it was irrelevant. I concentrated more on showing and telling people how I feel. (11/7/06)

All three of the administrators agreed that the emotional intelligence training was very beneficial to them.

Other Findings

Quantitative Findings

Although the study was primary a qualitative study, quantitative data were collected and analyzed by reviewing the pre and post coaching Genos 360 emotional intelligence assessment results from each administrator. The differences between the pre and post coaching 360 Genos emotional intelligence assessment scores indicated improvements in several of the EI dimensions as perceived by managers, peers and direct reports.

The average of all three administrators’ scores (self, managers, peers, and direct reports) increased in every EI dimension after coaching except for “Understanding Emotions” for Chip and “Recognizing and Expressing Emotions” for Paula. However, both of their pre and post scores were in the same quintile as determined by the Genos instrument. The difference in post assessment scores after coaching for each dimension is presented in Table 1.

Reactions to the 360

Using an assessment is an important piece in coaching. An external assessment will create an accurate evaluation of the individual. It is important for leaders to understand how they are perceived.

Each administrator, regardless of the 360 assessment data, reacted in the same manner to the results. Surprised, puzzled, defensive, upset, disappointed and negative were examples of some of the comments and feelings shared.

Discrepancy between the Administrators’ Performance Evaluation and the EI 360

Another theme that emerged from the interviews and the collected data was the discrepancy between the administrators’ last performance evaluation and their Genos 360 results. During one of the early coaching sessions I collected each administrator’s

most recent school district performance evaluation to analyze.

The largest discrepancy between a performance evaluation and a 360 was Paula's. Paula's evaluation tool used by her former school district had 58 competencies identified as important to her job. According to Goleman's (1998) review of competency models of 121 companies, typically 67% of the competencies were associated with emotional intelligence and only 33% were related to technical skills. Of the 58 competencies identified on Paula's evaluation, only 24 or 41% were related to emotional intelligence. On her evaluation from her principal, Paula received 42 "Exemplary" scores, 14 "Proficient" scores and 2 "Developing" scores. More specifically, the supervisor added these comments to the evaluation:

...great skill in leading the process of translating thought into action. (p. 4)
 Paula has the ability to balance a number of challenging tasks at once. (p.9)
 Paula has established effective relationships... (p. 11)
 Paula has great skill at not only collecting and acting on student opinions, but teaching students how to productively contribute to their school community. (p. 6)
 Paula has great skills in listening to students, parents, teachers and colleagues. (p. 11)
 While she bases her decisions and actions on data, her motivation comes from great empathy and compassion for all students. (p. 11)
 Paula is especially adept at handling tense situations and conflict. (p. 15)
 Paula has great credibility with colleagues as a result of her natural intelligence, ability to communicate, and commitment to her own lifelong learning. (p.15)

However, when examining the results from Paula's 360, Paula's managers ranked her in the (a) average range in recognizing and expressing emotions, (b) low range in understanding emotions of others, (c) low range in using emotional information in the decision making process, (d) average range in managing emotions, and (e) average range in controlling emotions.

The performance evaluation was more closely related to the feedback that Paula received

from her direct reports than from her managers. It has always been a belief in education that evaluations are to provide feedback to teachers and administrators. This feedback is an important step for the developmental process. It appeared that Paula's supervisors provided her more specific feedback through the anonymous 360 assessment than in her performance evaluation. I am sure that the inconsistency in the evaluation and 360 is what led to the "grieving process" after Paula received her 360 results.

Chip's evaluation instrument was much different than Paula's, but it was consistent with the fact that it provided very few meaningful comments or feedback that would help Chip become a more effective administrator. Chip's evaluation instrument included 87 competencies identified as important for the position of assistant principal and athletic administrator. Of the 87 identified competencies, only ten (less than 9%) were related to emotional intelligence. Most of the items on the evaluation tools were identified tasks that needed to be completed. This is even more interesting due to the fact that Chip shared that 100% of his challenges depended on his emotional intelligence. Chip's evaluation included 11 "Exceeds Expectations" and 63 "Standard is being met". Chip did not have any "Needs Improvement/Unacceptable." Using the Genos 360, Chip's managers rated him in the (a) high range for recognizing and expressing emotions, (b) very high range for understanding emotions of others, (c) very low range in making decisions, (d) very high in managing emotions and, (e) very high in controlling emotions. While the managers' ratings on the 360 were excellent, they were not consistent with the administrative evaluation. Nor is this evaluation consistent with conveying the experiences and or challenges that Chip shared during the eight coaching sessions. Chip's evaluation did not identify any challenges with dealing with peers or direct reports or identify any development options.

Rick's evaluation tool had evolved from a competency checklist to a summary review of goals established by the administrator. Rick said the old evaluation tool seemed to be more subjective. Rick seems to think the new instrument is a step in the right direction. His last evaluation was completed by the Personnel Director and not the superintendent. Parts of the evaluation read:

He [Rick] has attempted to allow his staff to be more of decision makers than they already were. He has developed an atmosphere of professional growth that aligns with the district's initiatives. (p. 8)

The evaluation also added:

Rick is a very effective manager of both human and material resources of his building. (p. 9)
Rick is a very effective selector of staff. He works hard to find the right fits for his building. (p. 9)

Rick continues to work well with his fellow elementary principals, showing leadership when needed. (p. 9)

This evaluation was in direct conflict with what the superintendent had shared with Rick after he did not receive a position he had interviewed for and did not get in his district. The evaluation also provided very little information on areas that Rick may develop to enhance his leadership effectiveness.

The Perceptions of Professional Development Programs for Administrators

The evaluation process of school administrators was not the only administrative practice that was called into question during the study. During a focus group discussion, the topic turned quickly to how universities and colleges prepare school administrators to deal with the challenges of school administration. The three administrators agreed that emotional intelligence and leadership development should be included in school leadership programs.

Recommendations for Future Research

The collection of rich, thick qualitative data through interviews, focus group, and coaching sessions combined with the quantitative results from the pre and post coaching assessments provided reliable data that were analyzed. Research questions were answered. However, the study may have been limited due to the small sample size (N=3), prior relationship of the coach with the administrators, and the length of the study.

Small Sample

The size of the sample allowed for the researcher to explore the study with great depth and collect rich,

thick data. The extended amount of time required by the subjects and researcher to participate in a coaching program limited the number of participants that could have been recruited for the study. It is my recommendation that future studies have a design that consists of more than one coach and several administrators.

Relationship of Coach and Subjects

The CCL identifies the relationship between coach and coachee as an important component of the coaching framework. It takes time to establish trust in a relationship. My previous relationship with the administrators may have decreased the length of intervention time necessary to replicate similar findings in the future. It is my recommendation that if future studies limit the level of prior relationship that the coach may have with the subjects, then an increase in duration of time for the coaching intervention is needed. I suggest six months to one year.

Length of Study

The coaching in this study continued through four months. Although the coach and coachee met frequently, the deadline established prior to the coaching program did create extra stress for the coach and administrators. While coaching should be consistent and maintained on the regular basis, a longer period of time should be established from beginning to end. This would also provide more interactions with the coachee and managers, peers and direct reports.

Implications for Policy and Practice

Current Programs

This study demonstrated that school administrators benefited from emotional intelligence coaching. Universities, school boards and state departments of education should strongly consider implementing emotional intelligence development and coaching programs for potential and current school administrators.

Current Evaluation Tools

Current administrative evaluation and developmental instruments have proven to be ineffective. This study showed very little correlation between how managers/supervisors rated the school administrators on the Genos 360 and how they evaluated

Table 1. Comparison of the Differences in the Post Emotional Intelligence Scores after Coaching

Emotional Intelligence Dimensions Average Scores	Difference in Post Coaching Scores Rick	Difference in Post Coaching Scores Chip	Difference in Post Coaching Scores Paula	Difference in Post Coaching Scores Rick & Chip	Difference in Post Coaching Scores: Rick, Chip & Paula
Recognizing and Expressing Emotions	+17%	+4%	-1%	+11%	+5%
Understanding Emotions	+29%	-3%	+41%	+9%	+19%
Making Decisions	+66%	+11%	+24%	+45%	+33%
Managing Emotions	+16%	+9%	+70	+12%	+30%
Controlling Emotions	+14%	+6%	+51%	+10	+22%

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

their school administrators using their district's evaluation tool. If school districts' performance evaluation tools are to be used to emphasize the strengths and improve the weaknesses of school administrators, then they must be improved. The use of a 360 assessment instrument may provide supervisors a more accurate picture of the school administrator that is being evaluated. Of course, any evaluation tool should be used for development and not just to hire/fire an employee.

Summary

The emotions of school administrators were explored as well as the administrators' perceptions of the importance of emotional intelligence. The administrators described their experiences and the benefits of the emotional intelligence coaching. The benefits of EI coaching were supported both qualitatively and quantitatively. All three administrators expressed openly the importance of using emotional intelligence in their current positions and suggested that EI is a very important concept for all administrators. Each administrator agreed that understanding, managing and controlling their emotions more effectively would decrease their stress, increase their leadership effectiveness and increase their quality of life.

The three administrators believed they were not adequately prepared for the challenges of lead-

ership by their Masters' degree or principals' certification program. Each administrator believed that emotional intelligence training would be a valuable piece of a principal's professional development. During an audit of the administrators' last evaluation, it was clear that the current evaluation tools used in the districts in which the administrators were employed did not effectively identify emotional intelligence competencies needed for development. It was also discovered that the evaluations were not in congruence with the managers' ratings of administrators' 360.

In conclusion, emotional intelligence and emotional intelligence coaching should be strongly encouraged for school administrators. School administrators that have high emotional intelligence will not only have stronger relationships with their managers, peers and direct reports, but may be more effective in leading change and initiating school reform.

Notes

I would like to express my sincere appreciation to Dr. Carla Edlefsen for her guidance throughout the project, her assistance in editing, and her expertise in qualitative research. I would like to thank the three administrators who volunteered hours of their time for this study. I applaud your leadership. I would also like to express my gratitude to Dr. Richard Boyatzis from Case Western Reserve University, Dr. Benjamin Palmer from Genos,

and Joseph Liberti from EQ at Work for sharing their knowledge and emotional intelligence resources.

References

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. S. (2004). Assessing emotional intelligence. In G. Geher (Ed.) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147-180). Haupauge, NY: Nova Science Publishers.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*, 55(7), 23-25.
- Chubb, J. E., & Moe, T. E. (1990). *Politics, markets & America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Evans, R. (1996). *The human side of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Genos Emotional Intelligence Accreditation Manual. (2005). Swinburne University, Australia: Genos Pty Ltd.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hallinger, P., & Heck, R. N. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. N. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- HayGroup. (1999). Findings from the Fortune Magazine/HayGroup 1999 Executive Survey of Leadership Effectiveness. *What makes great leaders? Rethinking the route to effective leadership*. Unpublished Report of The Hay Group, Boston.
- Higgs, M., & Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 814-823.
- Law, K. S., Song, L. J., & Wong, C. S. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, B. (2003). *An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation. Swinburne University, Victoria, Australia.
- Palmer, B., Gardner, L. & Stough, C. (2003). The relationship between emotional intelligence, personality and effective leadership. *Australian Journal of Psychology*, 55, 140-148.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Salovey, P., & Meyer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Stone, H., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2005). *Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study*. Retrieved October 15, 2005, from Rutgers University, The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Web site: <http://www.eiconsortium.org/>
- Williams, H. (2003). *A study of the characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, problem solving competencies, role perception, and environment adaptation*. Unpublished doctoral dissertation.

tion. Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.

Yarbrough, J. O. (2002). *The impact of emotional intelligence in independent school head on the culture of the school*. Unpublished doctoral dissertation. Pepperdine University, Malibu, California.

Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24

Beatriz Navarro Bravo

José Miguel Latorre Postigo

Laura Ros Segura

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Objetivo: El principal objetivo de este trabajo ha sido el estudio de las posibles diferencias entre jóvenes y mayores en la respuesta a la escala de Inteligencia Emocional Auto-Informada TMMS-24. **Método:** Se ha evaluado a un grupo de 36 personas mayores mediante la aplicación de la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y se han comparado los datos con una muestra de referencia de 163 jóvenes (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006). **Resultados:** De los tres factores que mide el TMMS-24, utilizando las convenciones de Cohen sobre el tamaño del efecto, se han encontrado diferencias significativas a favor del grupo de mayores en dos, "Claridad" y "Regulación". Se han comparado además las puntuaciones de los 24 ítems que componen la escala, encontrando diferencias significativas en algunos de ellos. Estas diferencias nos indican puntuaciones más elevadas de los jóvenes en los ítems que miden el factor "Atención" y puntuaciones más elevadas en los mayores en los ítems que miden los factores "Claridad" y "Reparación". De los resultados de este trabajo se deducen unas mejores puntuaciones en la Inteligencia Emocional Auto-Informada medida con el TMMS-24 en el grupo de mayores que en el grupo de jóvenes.

Abstract

Objective: The main objective of this paper has been the study of possible differences, using the results of the self-informed Emotional Intelligence (TMMS-24) scale, between young and old people. **Method:** 36 aged people were assessed through the application of the TMMS-24 scale (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) and the data obtained was compared with a reference sample of 163 young people (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006). **Results:** Of the

three factors assessed by TMMS-24, using Cohen conventions on the size of the effect, significant differences were found for the older group in two, "Clarity" and "Regulation". No significant differences were found in the factor "Attention". Scores of the 24 items comprising scale were compared, finding significant differences in some of them. These differences indicated higher results for older people in the items which evaluated factors "Clarity" and "Regulation". From results of this study better levels of self-informed Emotional Intelligence can be deduced in the group of old people than in the group of young people.

Introducción

Cuando hablamos de Inteligencia Emocional (IE) Auto-Informada en diferentes grupos de edad encontramos resultados contrapuestos. En el estudio de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004, en el que participaron 292 personas con un rango de edad de entre 18 y 57 años, no se obtuvieron correlaciones significativas entre la subescalas del TMMS y la edad. Sin embargo, utilizando otras medidas de autoinforme como el EQ-i (Bar-On, 1997) se ha visto que la IE autoinformada se incrementa con la edad. En el trabajo de Parker, Saklofske, Wood, Eastbrook y Robyn (2005) se observó esto en un seguimiento durante 32 meses de una muestra de estudiantes que se encontraban en el paso del instituto a la universidad.

En otros factores que podrían estar relacionados con la IE también se ha visto una cierta mejora con el paso de los años. Lawton, Kleban, Rajagopal y Dean (1992) estudiaron varias dimensiones de la afectividad en 3 grupos de edad distintos, un grupo con personas de entre 18 y 29 años, otro con personas de entre 30 y 59 años y un último grupo con personas de 60 o más años. Encontraron que el grupo de mayor edad era el que obtenía mayores valores en control emocional, en estabilidad del humor y en niveles de afecto positivo. Mroczek y Kolarz (1998) también encontraron niveles más elevados de afecto positivo en mayores que en jóvenes. Resultados similares se presentan en el estudio de Gross, Carstensen, Pasupathi, Tsai, Skorpen, y Hsu, (1997), en el que observaron que los mayores, al ser comparados con los jóvenes, informaron de menores experiencias emocionales negativas y de un mejor control emocional.

Estos resultados son consistentes con la *Teoría del desarrollo cognitivo-afectivo* (CADT) de Lavouvie-Vief (1996), que propone que la regulación emocional podría mejorar en la vida adulta como consecuencia del incremento de la complejidad cognitivo-afectiva y de la sensibilidad al contexto.

No son muchos los trabajos disponibles sobre diferencias en IE en las diferentes etapas del desarrollo evolutivo, y cuando leemos algunos de estos trabajos, a excepción del estudio de Palmer, Gignac, Manocha y Stough (2005), las muestras no suelen ir más allá de los 66 años de edad.

Todos estos datos nos llevaron a plantearnos el objetivo de comparar la IE auto-informada en una muestra de jóvenes y otra de mayores, abarcando éstos a personas mayores de 65 años.

Metodología

Participantes

En este trabajo han participado dos grupos, uno de mayores y otro de jóvenes. El grupo de mayores está formado por 36 sujetos, con edades comprendidas entre 57 y 76 años y con una edad media de 65.7 años (DT= 5,01). El 30,6% son hombres y el 69,4% mujeres. El 86,1% de ellos con estudios medios o universitarios, y todos ellos miembros de la Asociación de Alumnos de la Universidad de la Experiencia (ALUEX). Este grupo forma parte de un estudio más amplio en el que se han evaluado distintos aspectos cognitivos y emocionales, entre los que se incluyen los datos presentados en este trabajo.

El grupo de jóvenes forma parte de la muestra del estudio original de Cabello, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda y Extremera (2006). Incluye a 163 estudiantes de la Universidad de Málaga con una media de edad de 22,14 años (DT= 1,56), con edades comprendidas entre 19 y 30 años, de los cuales el 19,6% son hombres y el 80,4% mujeres.

Instrumentos

El test utilizado para la evaluación de la IE Auto-Informada es una versión reducida del TMMS-48 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es un cuestionario de autoinforme constituido por 24 ítems que proporciona información sobre 3 factores diferentes: "Atención emocional", "Claridad emocional" y "Reparación emocional". Se trata de una escala tipo Likert con 5

posibles respuestas en el que para cada uno de los factores la puntuación final oscila entre 1 y 5.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se citó al grupo de mayores en la Biblioteca Pública de Albacete para responder de forma grupal al cuaderno de recogida de datos en el que se incluía el cuestionario TMMS-24. Las citas se realizaron por teléfono llamando personalmente a cada sujeto para informarle sobre el estudio y para pedirle su participación. Los teléfonos nos fueron facilitados anteriormente por la Asociación de Alumnos de la Universidad de la Experiencia (ALUEX) para otro trabajo del Departamento de Psicología de la Facultad de Medicina de Albacete.

Los datos del grupo de jóvenes proceden del trabajo original de Cabello et al., (2006).

Una vez recogidos todos los datos se ha creado una base con el programa SPSS 14.0 y se ha efectuado el análisis estadístico de éstos. Se han realizado análisis descriptivos, comparación de medias en IE Auto-Informada en jóvenes y mayores con el estadístico T de Student y correlaciones de los distintos factores del TMMS-24 por grupos de edad.

Resultados

En primer lugar se han llevado a cabo análisis descriptivos de la muestra, en los que se han visto el nivel de estudios de los dos grupos (jóvenes y mayores) y las puntuaciones medias en los tres factores del TMMS-24. Estos datos pueden verse en las tablas 1 y 2.

En segundo lugar, se ha comprobado que los 3 factores evaluados por el TMMS-24 se distribuían de forma normal en las dos submuestras (jóvenes y mayores) para posteriormente realizar un contraste de medias con el estadístico T de Student.

Tabla 1. Nivel de estudios dividido en 5 categorías del grupo de jóvenes y del grupo de mayores.

Nivel de estudios (porcentaje)	Grupo	
	Jovenes (n=163)	Mayores (n=36)
Sin estudios	-	2,8%
Primarios	-	8,3%
Bachiller	-	41,7%
Universitarios	100,0%	44,4%
Doctorado/Máster	-	2,8%

Tabla 2. Puntuaciones en los 3 factores del TMMS-24 de los grupos de jóvenes y mayores.

	Grupo			
	Jóvenes (n=163)		Mayores (n=36)	
	Media	DE	Media	DE
Atención emocional	3,29	0,81	3,21	0,77
Claridad emocional	3,20	0,83	3,57	0,72
Reparación emocional	3,22	0,76	3,72	0,71

Tabla 3. Diferencias entre jóvenes y mayores en los tres factores evaluados por el TMMS-24.

	Prueba t para igualdad de medias		
	t	gl	Sif. (bilateral)
Atención emocional	0,53	197	0,597
Claridad emocional	-2,43	197	0,016
Reparación emocional	-3,61	197	0,000

Tabla 4. Correlaciones entre los 3 factores del TMMS-24 en el grupo de jóvenes y en el grupo de mayores.

	Atención	Claridad	Reparación
Jóvenes (n=163)			
Atención	-	,176*	,110
Claridad		-	,268**
Reparación			-
Jóvenes (n=36)			
Atención	-	,345*	-,084
Claridad		-	,393*
Reparación			-

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al dividir a los sujetos por grupos de edad y comparar sus medias se ha observado que existen diferencias significativas entre el grupo de jóvenes y el grupo de mayores en dos de los tres factores evaluados por el TMMS-24. En la tabla 3 pueden verse con más detalle los resultados del contraste de medias, siendo la Claridad emocional y la Reparación emocional más elevadas en las personas mayores que en los jóvenes.

También se han analizado las diferencias entre jóvenes y mayores en cada uno de los 24 ítems de la escala TMMS-24, encontrándose diferencias significativas en varios de éstos. En los ítems referidos al factor Atención emocional los jóvenes obtienen puntuaciones más elevadas que los mayores,

y en los ítems referidos a los factores de Claridad y Reparación emocional la tendencia es la contraria, es decir, los mayores obtienen puntuaciones más altas que los jóvenes.

En cuanto a los ítems referidos a la atención emocional se han encontrado diferencias significativas a favor de los jóvenes en el ítem nº 3, “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones” ($t=2,26$; $p=0,025$) y en el ítem nº 4, “Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo” ($t=2,08$; $p=0,039$).

En los ítems referidos a la claridad emocional los resultados indican diferencias significativas en el ítem nº 9 “Tengo claros mis sentimientos” ($t=-4,17$; $p=0,000$), en el ítem nº 10 “Frecuentemente

puedo definir mis sentimientos” ($t = -2,17$; $p = 0,031$) y en el ítem nº 14 “Siempre puedo decir cómo me siento” ($t = -3,15$; $p = 0,002$).

Por último, en cuanto a los ítems que evalúan la reparación emocional, la diferencias significativas han aparecido en el nº 17, “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista” ($t = -1,99$; $p = 0,048$), en el nº 18, “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables” ($t = -3,21$; $p = 0,002$), en el nº 19, “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida” ($t = -2,08$; $p = 0,039$), en el nº 20, “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal” ($t = -4,16$; $p = 0,000$), en el nº 22, “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo” ($t = -4,07$; $p = 0,000$) y en el nº 24, “Cuando estoy enfadado, intento cambiar mi estado de ánimo” ($t = -3,59$; $p = 0,000$).

Finalmente, se han llevado a cabo correlaciones bivariadas entre los tres factores del TMMS-24 en función de los grupos de edad, viéndose que en ambos grupos aparecieron correlaciones significativas entre la Atención y la Claridad emocional y la Claridad y la Reparación emocional. Los resultados detallados de estas correlaciones pueden verse en la tabla 4.

Discusión

De los tres factores que componen la prueba TMMS-24, los mayores han obtenido medias más altas en dos de ellos, la Claridad y la Reparación emocional, mientras que en el factor Atención las diferencias no son significativas, siendo éste el único factor en el que los jóvenes obtuvieron puntuaciones más elevadas que los mayores. En la bibliografía disponible sobre IE evaluada con medidas de autoinforme, igual que en este trabajo, se habla de un incremento de la IE con la edad (Bar-On, 1997).

Las diferencias en estos factores son coherentes con la Teoría de la Selectividad Socioemocional (Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999). Según esta teoría dependiendo de nuestra percepción del tiempo que nos queda por vivir nosotros seleccionaremos unas metas u otras en la vida, así, las personas mayores estarán más motivadas por las metas relacionadas con la regulación emocional y las personas jóvenes estarán más motivadas por la búsqueda de información y conocimiento. Estos datos son congruentes con que los jóvenes hayan obtenido puntuaciones mayores en “Atención” y con que los mayores hayan obtenido puntuaciones mayores en “Claridad” y “Reparación”.

También se han encontrado diferencias significativas en varios de los ítems del TMMS-24. Las diferencias a favor de los jóvenes en los ítems que miden el factor “Atención” son congruentes con la mayor búsqueda de conocimiento de los jóvenes y su peor regulación emocional respecto al grupo de mayores (Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999).

En los ítems referidos a los factores “Claridad” y “Reparación” en los que se han encontrado diferencias significativas, éstas siempre han sido a favor de los mayores. Se observa, en las respuestas a estos ítems, una tendencia a la búsqueda de un estado de ánimo positivo, que es congruente con los datos de autores que habían encontrado unos mayores niveles de afecto positivo en personas mayores que en jóvenes y también una mejor regulación emocional. (Gross et al., 1997; Lawton et al., 1992; Levenson, Carstensen, Friesen y Ekman, 1991; Levenson, Carstensen y Gottman, 1994; Mroczek y Kolarz, 1998).

La principal limitación de este trabajo es que se trata de un estudio de carácter transversal. Hemos podido comparar las puntuaciones en el TMMS-24 de un grupo de jóvenes y de un grupo de mayores, pero para establecer relaciones más válidas entre la IE y la edad sería más apropiado realizar un estudio longitudinal.

Por otro lado, las puntuaciones en el TMMS-24, debido al carácter emocional del constructo que evalúa, podrían estar relacionadas con otras variables como puede ser el estado de ánimo, por lo que sería interesante en futuros trabajos evaluar también este aspecto y ver si influye en los resultados en IE Auto-Informada.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Cabello, R., Fernandez-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés, 12*, 155-166.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously. A theory of socioemotional selectivity. *Am. Psychol., 54*, 165-181.

- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol.Rep.*, *94*, 751-755.
- Gross, J. J., Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Tsai, J., Skorpen, C. G., y Hsu, A. Y. (1997). Emotion and aging: experience, expression, and control. *Psychol.Aging*, *12*, 590-599.
- Labouvie-Vief, G. (1996). Emotion, Thought, and gender. In C.Magai y S.H.McFadaden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 101-117). New York: Academic Press.
- Lawton, M. P., Kleban, M. H., Rajagopal, D., y Dean, J. (1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychol.Aging*, *7*, 171-184.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., Friesen, W. V., y Ekman, P. (1991). Emotion, physiology, and expression in old age. *Psychol.Aging*, *6*, 28-35.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., y Gottman, J. M. (1994). The influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: a study of long-term marriages. *J.Pers.Soc.Psychol.*, *67*, 56-68.
- Mroczek, D. K. y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *J.Pers.Soc.Psychol.*, *75*, 1333-1349.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, *33*, 285-305.
- Parker, D. A. J., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., y Robyn, N. T. (2005). Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood. *Journal of Individual Differences*, *26*, 100-106.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W.Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.

Inteligencia emocional, ansiedad y control atencional

Antonia Pilar Pacheco-Unguetti

Juan Lupiáñez

Alberto Acosta

Universidad de Granada

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo era comprobar si la inteligencia emocional (IE) puede ser una variable mediadora entre la ansiedad y el rendimiento atencional. Realizamos un experimento en el que medimos el funcionamiento de las redes atencionales de orientación, control cognitivo y alerta en participantes con alta vs. baja ansiedad rasgo, quienes además completaron el cuestionario TMMS-48 como medida de IE. Nuestros resultados mostraron una menor capacidad de control cognitivo asociada a la alta ansiedad rasgo. Además, el factor *atención* a los sentimientos se relacionó con la orientación atencional, y los factores *claridad* y *reparación* lo hicieron con el control. Un perfil adecuado de IE (puntuaciones medias en atención y altas en claridad y reparación) favorece el control cognitivo y la ejecución en la tarea atencional. Los participantes con alta ansiedad rasgo que presentaban dicho perfil, no mostraban déficit en el control cognitivo, siendo su ejecución similar a la del grupo de baja ansiedad. Los datos nos permiten concluir que la IE pudiera ser un mediador que limite los efectos negativos de la ansiedad sobre la atención.

Abstract

Our study aimed to investigate whether the Emotional Intelligence (EI) might mediate the relation between anxiety and attentional functioning. Participants with high vs. low trait-anxiety carried out a task to measure the functioning of the attentional networks (orienting, alerting, and executive control) and filled out the TMMS-48 questionnaire. Results showed greater interference (reduced control) in the high trait-anxiety group. Furthermore, the Attention factor of the TMMS was related with the orienting network, whereas the cognitive control depended on the *Clarity* and *Repair* factors. A suitable profile of EI (i.e., average scores in Attention and high in *Clarity* and *Repair*) lead to an improvement in cognitive control and performance in the atten-

tional task. High trait-anxiety participants with this profile not showed deficit in the control, and they had similar performance to low anxiety group. This pattern of data lead us to conclude that EI might be a mediator factor mitigating the negative effects of the anxiety on attention.

Introducción

Los desarrollos teóricos e investigaciones empíricas sobre Inteligencia Emocional (IE) son considerados por algunos como un último intento de comprender la compleja relación entre emociones y razón (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001). En el modelo de Salovey y Mayer (1990) se rompe con la disociación histórica entre los procesos cognitivos y los afectivos y está patente una vinculación positiva y deseable entre ellos. Estos autores definen la IE como la habilidad para atender y percibir las emociones propias y ajenas de forma adecuada, la capacidad de comprenderlas y la destreza para regularlas. La aparente simplicidad de esta propuesta no refleja la gran controversia que ha suscitado desde su formulación y que hoy día se mantiene en torno a la propia conceptualización de la IE, los problemas de su evaluación y la eficacia de los programas de intervención (ver Mayer, Salovey y Caruso, 2008 y Zeidner, Roberts y Matthews, 2008, para una revisión). A pesar de ello, se han realizado numerosas investigaciones y está bien asentado el hecho de que la IE juega un importante papel en las relaciones sociales, el rendimiento académico y profesional, así como en el bienestar físico y el psicológico (ver Mayer, Roberts y Barsade, 2008, para una revisión). Si, como dice Hernández (2002), la felicidad es un arte de la mente, la capacidad para conocer y modificar los modos de procesamiento de la información (moldes cognitivo-afectivos), así como la capacidad para entender y regular lo que sentimos (IE), pueden ser habilidades útiles que, puestas en común, nos ayuden a alcanzar el bienestar.

IE y ansiedad

Existen pocos trabajos en los que se relaciona de manera explícita la IE y la ansiedad. Algunos, como los de Fernández-Berrocal y colaboradores (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999), han considerado la ausencia de sintomatología ansiosa como indicador psicológico del buen ajuste emocional en adolescentes. En otros, el objetivo ha sido de-

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las medidas ansiedad-rasgo e inteligencia emocional en los dos grupos de participantes.

Grupo	STAI-R	TMMS-48		
		Atención	Claridad	Reparación
ALTA ansiedad	39.92 (4.85)	76.95 (10.43)	41.95 (4.10)	33.70 (4.68)
BAJA ansiedad	9.63 (3.12)	75.95 (11.62)	53.66 (7.90)	43.87 (6.79)

terminar variables de personalidad que, junto a la ansiedad, se relacionan con la IE (Pacheco Ungueti, Pérez-Dueñas, Lupiáñez y Acosta, 2006). Recientemente, se han publicado otros que abordan esta interacción de forma más específica para la fobia y ansiedad social (Jacobs et al., 2008; Summerfeldt, Kloosterman, Antony y Parker, 2006). En cualquier caso, lo que parece cierto es que han sido escasos los estudios que se han ocupado de manera empírica del papel de la IE en la ejecución de tareas cognitivas (ver Fernández-Berrocal y Ramos, 1999, para una revisión). Concretamente para el caso de la ansiedad, podríamos tomar como referente los trabajos de Coffey, Berembaum y Kerns (2003) y el de Pérez-Dueñas, Pacheco Ungueti, Lupiáñez y Acosta (2006), en los que se relacionan los factores de IE propuestos por Salovey y Mayer (1990) con la ejecución de participantes ansiosos en una tarea de *stroop* emocional.

Sin embargo, parece relevante avanzar en este tipo de conocimiento. La ansiedad es un estado emocional y motivacional aversivo que ocurre en circunstancias amenazantes (Eysenck, 1992). Como el resto de emociones que experimentamos, se trata de una vivencia adaptativa que deja de serlo cuando se enquista en una persona y no se gestionan bien. La imposibilidad de regulación puede generar desajustes clínicos, por eso es de gran importancia su manejo (Peurifoy, 1999). Conocer si las habilidades de IE se relacionan estrechamente y de manera negativa con la ansiedad y positivamente con el control cognitivo puede ayudarnos a comprender mejor las relaciones entre cognición y emoción. Adicionalmente, potenciar las habilidades de la IE podría ser un recurso importante para superar eficientemente situaciones estresantes y limitar las consecuencias negativas que se derivan de la ansiedad, incluso en personas propensas a este tipo de vivencias.

IE, ansiedad y atención: nuestro trabajo

En nuestro estudio, queríamos comprobar si las competencias para identificar, procesar y manejar

emociones, pueden modular los efectos negativos que produce la ansiedad sobre el sistema atencional. Para ello, seleccionamos participantes con ansiedad rasgo elevada vs. baja, establecimos su “perfil de ajuste emocional” y les administramos la tarea de Callejas, Lupiáñez y Tudela (ANTI; 2004) para medir el funcionamiento de las redes atencionales de orientación, control cognitivo y alerta. Estas redes, propuestas por Posner y Petersen (1990), se encargan respectivamente de seleccionar información específica o relevante de entre múltiples estímulos, del manejo de conflictos y control voluntario de la acción, y del mantenimiento del sistema cognitivo en un nivel óptimo de activación para percibir y procesar estímulos. Estábamos especialmente interesados en estudiar si las diferencias en IE modulaban el déficit en control cognitivo observado en participantes con alta ansiedad rasgo (Pacheco Ungueti, Acosta, Callejas y Lupiáñez, en revisión; Pacheco Ungueti, Lupiáñez y Acosta, 2009).

Método

Participantes

Seleccionamos 48 estudiantes universitarios¹ (edad 17-32 años, 5 hombres), en función de sus puntuaciones en el Inventario de Ansiedad Rasgo (STAI-R) desarrollado por Spielberger, Gorsuch y Lushene, (1970), adaptado y validado en España (TEA, 1983). El Grupo de Ansiedad rasgo alta incluyó 24 participantes con puntuaciones 34 (percentil 80), y el de Ansiedad rasgo baja estuvo formado por otros 24 con puntuaciones 14 (percentil 15). Dado que nuestro objetivo era comprobar si la IE podía ser una variable moduladora entre ansiedad y atención, todos nuestros participantes completaron la adaptación al castellano del TMMS-48 de Fernández-Berrocal, Alcalde, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998).

Procedimiento

Los participantes fueron citados en orden aleatorio para realizar la tarea de Callejas et al. (2004), cuya

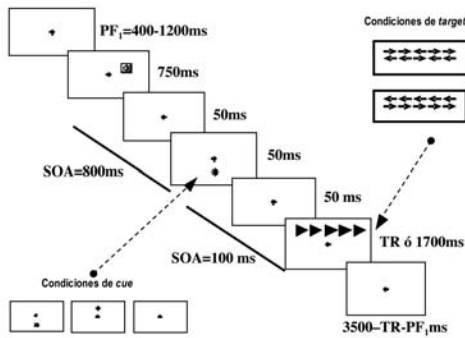


Figura 1: Secuencia de acontecimientos en cada ensayo

secuencia de eventos para cada ensayo y tipo de estímulos se ilustra en la Figura 1.

La tarea de los participantes era discriminar la dirección de una flecha (target) que aparecía centrada y flanqueada por otras dos a cada lado. En algunos ensayos, las cinco flechas apuntaban en la misma dirección (congruentes) y en otros, en dirección opuesta (incongruentes). Este conjunto de estímulos, a su vez, se presentaba por encima o por debajo de un punto de fijación (+), y en dos tercios de los ensayos iban precedidas por una señal, un asterisco que podía aparecer en el mismo sitio que ocuparían posteriormente las flechas (ensayos señalados) o en el contrario (ensayos no señalados). En el tercio restante no se presentaba el asterisco (ensayos sin señal). Adicionalmente y sólo en la mitad de los ensayos para evitar su predictibilidad, los participantes escuchaban un sonido como señal de alerta. Las diferentes condiciones de congruencia, validez y alerta nos permiten, como se especifica en los análisis, obtener un índice del funcionamiento de cada una de las redes de manera independiente.

Resultados

Índices atencionales y ansiedad

En primer lugar, calculamos los índices de eficiencia de cada una de las redes atencionales realizando las siguientes sustracciones de tiempo de reacción: para la *Alerta* restamos el TR promedio de los ensayos con ‘Tono’ a los ensayos ‘No Tono’; para la *Orientación* se sustrajo el TR promedio de los ensayos ‘Señalados’ a los ‘No señalados’; y para el *Control cognitivo* se restaron los TR promedio de los ensayos ‘Congruentes’ a los ‘Incongruentes’.

Posteriormente, realizamos un ANOVA mixto con la variable Red (índice de funcionamiento de cada una de las redes atencionales) como variable intra-participantes, y el nivel de ansiedad como variable entre-grupos. Los resultados indicaron una interacción significativa Grupo x Red, $F(2,92)=3.24$, $p=.043$, mostrando que, aunque los grupos no diferían en los índices de *Alerta* y *Orientación*, $F_s < 1$, sí lo hacían de forma significativa en el funcionamiento de la red de *Control*, $F(1,46)=7.32$, $p=.009$ (ver Figura 2). El grupo de alta ansiedad presentaba un mayor efecto de interferencia que el de baja (101 vs. 76ms).

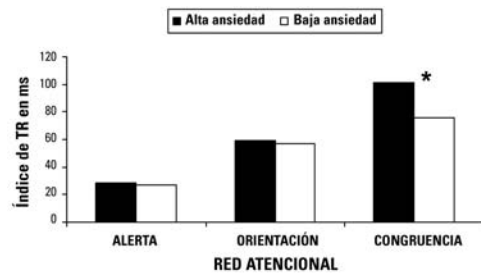


Figura 2: Índices de TR (en ms.) del desempeño de las redes de alerta, orientación y control en función del nivel de ansiedad rasgo de los participantes. Nota: $p^* < .05$

Índices atencionales y factores del TMMS

Para conocer la relación entre las redes atencionales y los factores del TMMS, primero con independencia de la ansiedad, dividimos a nuestros participantes por su puntuación en terciles para cada factor, teniendo niveles altos/medios/bajos en atención, claridad y reparación. Realizamos un ANOVA mixto para cada índice atencional como variable intra-participante y los distintos niveles en los factores de IE como variables entre-grupos. A continuación, sólo señalaremos los resultados más relevantes de cada análisis.

El índice de *orientación* mostró una interacción significativa con el factor *Atención* del TMMS, $F(2,45)=3.23$, $p=.048$. Aquellos participantes que poseían un nivel bajo de atención a los sentimientos, eran los que tenían mayor índice de orientación hacia señales externas. Parece que no considerar “relevantes” los estados afectivos ni centrar su atención en ellos, se relaciona con una uti-

lización poco eficaz de las claves externas que no anticipan adecuadamente el lugar en que va a aparecer la información-objetivo relevante. Los niveles bajos de atención emocional se relacionan con pobres reajustes de orientación. Sin embargo, niveles medios de atención sí favorecen estrategias de orientación más eficientes y la selección de señales externas relevantes para la tarea.

El índice de *control cognitivo* mostró interacciones significativas con los factores *claridad* y *reparación*. Con el primero de ellos, la interacción tiende a ser significativa, $F(2,45)=2.93$, $p=.063$, siendo aquellos participantes con niveles bajos en claridad los que poseen mayores índices de interferencia. La eficiencia del control cognitivo se ve, por el contrario, favorecida por igual ($F<1$) en aquellos que presentan niveles medios y altos en dicho factor.

La interacción entre el índice de *control* y el factor *reparación* sí resultó significativa, $F(2,45)=4.23$, $p=.020$, apuntando en la misma dirección que el factor anterior. Aquellos participantes más capaces de reflexionar sobre sus estados emocionales y determinar si la información que los acompaña es útil para interrumpir los negativos y mantener los positivos (alta reparación emocional), presentan una mayor eficiencia en el funcionamiento de la red de control. Aquellos que se caracterizaban por niveles más bajos de reparación, eran quienes tenían los mayores índices de interferencia en la tarea.

Por último, para conocer mejor las relaciones entre los factores del TMMS y el desempeño atencional, realizamos un análisis en el que la variable entre-grupos fue el “perfil” de inteligencia emocional de los participantes, configurado por la combinación de los tres factores del TMMS. Para ello, dividimos a nuestros participantes en dos grupos. Un grupo, que llamaremos de “buen ajuste emocional”, caracterizado por presentar niveles medios en el factor *atención* y elevados en los factores *claridad* y *reparación*. El resto de combinaciones posibles entre los niveles de los factores, formaron el grupo de “mal ajuste emocional”. Como se puede ver en la Figura 3, no se aprecian diferencias significativas entre grupos en el funcionamiento de las redes atencionales de *orientación* y *alerta*, $F<1$, pero sí existen para en el índice de *control cognitivo*, $F(1,11)=5.17$, $p=.043$. Los participantes del grupo con buen ajuste emocional eran los que menor índice de interferencia presentaban.

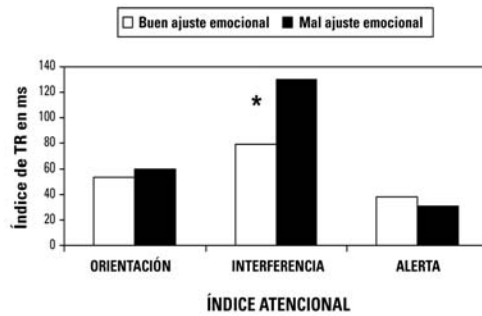


Figura 3: Índices de TR (en ms.) del desempeño de las redes de alerta, orientación y control en función del nivel de ajuste emocional de los participantes. Nota: $p^* < .05$

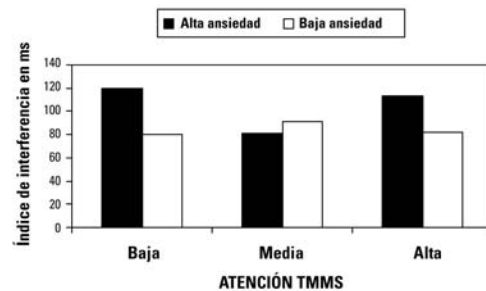


Figura 4: Índices de interferencia (en ms.) en función del nivel de atención a los sentimientos del TMMS de los participantes con alta y con baja ansiedad-rasgo

Índices atencionales, ansiedad y factores del TMMS

Por último, llevamos a cabo los análisis que relacionan las tres variables de interés. Para ello, dentro de cada grupo de ansiedad separamos a los participantes por sus puntuaciones terciles en los factores de IE, asumiendo que en algunas condiciones la muestra sería bastante reducida². Sólo la red de *control cognitivo* mostró resultados interesantes en su interacción con el factor *atención* y el *grupo*, $F(2,45)=2.81$, $p=.07$. Aunque posiblemente debido a la muestra reducida en algunas condiciones experimentales las diferencias no fueron significativas, en la figura 4 se puede observar cómo en el grupo de baja ansiedad, los niveles altos/medios/bajos son similares en el índice de interferencia. Sin embargo, en el grupo de alta ansiedad sí se aprecian diferencias. Los niveles de atención medios, en ansiosos, reducen el índice de interferencia a niveles incluso inferiores que los del grupo de baja ansiedad (81 vs.

91ms., respectivamente). Por el contrario, niveles altos/bajos del factor, en este grupo, son los que producen menor eficiencia en el control cognitivo.

Respecto a los factores de *claridad y reparación*, aunque los niveles son bajos en prácticamente todos los participantes del grupo de alta ansiedad, cabe resaltar que el paso de puntuaciones bajas a medias ya supone un beneficio en este grupo en cuanto a la reducción de interferencia (el índice se reduce de 114 a 90ms). Lo mismo ocurre con el perfil de ajuste emocional. Dentro del grupo de alta ansiedad rasgo, poseer lo que hemos llamado “buen ajuste emocional” también reduce la interferencia (de 121 a 88 ms.) y mejora el control cognitivo.

Discusión

Nuestros resultados han puesto de manifiesto que la ansiedad rasgo alta se relaciona con un mayor déficit en el control cognitivo, igual que en trabajos anteriores (Pacheco Unguetti et al., 2009). Por otro lado, hemos comprobado que los distintos factores de IE interactúan con las redes atencionales. Concretamente, poseer un nivel medio de *atención* favorecerá una mayor eficiencia al orientar la atención hacia estímulos relevantes y útiles para la tarea. Además, puntuaciones elevadas en *claridad y reparación* han resultado ser las más beneficiosas para el control cognitivo y manejo de la interferencia. En general, poseer niveles medios de atención y altos de claridad y reparación, es el perfil más adecuado para manejar el conflicto y tener mejor ejecución en la tarea. Aunque no es un perfil característico ni fácil de encontrar en personas con alta ansiedad, hemos visto cómo el control cognitivo de los ansiosos se veía menos afectado en aquellos que poseían esos niveles en IE. Parece que, como intuíamos, las habilidades de la IE pueden tener un importante papel mediador en las relaciones entre ansiedad y atención, limitando los efectos negativos que, al menos sobre el control cognitivo, produce la ansiedad.

Notas

* Antonia Pilar Pacheco Unguetti. Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Campus de Cartuja s/n; 18071. Granada. España. E-mail: tpacheco@ugr.es

¹ Estos datos se corresponden con los del Experimento 1 de Pacheco Unguetti y cols (en revisión).

² Recuérdese que cada grupo estaba formado por 24 participantes. De ellos, por ejemplo, sólo siete presentaban niveles bajos de atención en el grupo de alta ansiedad y sólo uno tenía puntuaciones elevadas en reparación.

Referencias

- Callejas, A., Lupiáñez, J., y Tudela, P. (2004). The three attentional networks: On their independence and interactions. *Brain and Cognition*, 54(3), 225-227.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Coffey, E., Berenbaum, H., y Kerns, J. G. (2003). The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional Stroop task. *Cognition and Emotion*, 17, 671-679.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, England: Erlbaum.
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, D.; Ramos, N.S.; y Ravira, N. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006). The role of Emotional Intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. En Valentina N. Pavlenko (Ed.). *Trends in Developmental Psychology*. Moscow University Press.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna, Tenerife: Tafor Publicaciones S.L.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M.,

- Blair, R. J. R., Charney, D. S., Pine, D. S., y Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1487-1495.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Pacheco Unguetti, A. P., Acosta, A., Callejas, A., y Lupiáñez, J. (en revisión). *Different attentional biases underlie state and trait anxiety*.
- Pacheco Unguetti, A. P., Lupiáñez, J., y Acosta, A. (2009). Atención y ansiedad: alerta y control cognitivo en participantes con ansiedad rasgo elevada vs. baja. *Psicológica*, 30, 1-25.
- Pacheco Unguetti, A. P. Pérez-Dueñas, C., Lupiáñez, J., y Acosta, A. (Septiembre, 2006). Covariaciones entre las medidas del TMMS y las de bienestar emocional, ansiedad, depresión, ira y alexitimia. Póster presentado en el VI Congreso Internacional de la sociedad Española para el estudio de la ansiedad y el Estrés. Benidorm.
- Pérez-Dueñas, C., Pacheco Unguetti, A. P., Lupiáñez, J., y Acosta, A. (2006). Inteligencia emocional e interferencia stroop emocional en participantes con ansiedad rasgo elevada vs. baja. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 251-265.
- Peurifoy, R. Z. (1997). *Overcoming anxiety*. New York: Henry Holt.
- Posner, M. I., y Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Adaptado a la población española en TEA Ediciones.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., y Parker, J. D. A. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1), 57-68.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.

Diferencias de género en frecuencia de emociones positivas y negativas, alexitimia y estrategias de afrontamiento

A. Pascual
A. Ripalda
I. Ortega
I. Etxebarria

Universidad del País Vasco

Resumen

En el estudio que presentamos nos planteamos analizar las diferencias de género en diversas variables emocionales. Participaron 1077 adolescentes (38,2 % varones y 61,8% mujeres) de varios institutos de Guipúzcoa y Navarra, de edades comprendidas entre los 15 y los 21 años. Para evaluar la frecuencia de emociones positivas y negativas se utilizó la *Escala de Frecuencia de Emociones Positivas y Negativas* (creada *ad hoc* para esta investigación); para evaluar la alexitimia, la *Escala de Alexitimia de Toronto* (Bagby, Parker, Taylor, 1994); y para evaluar la regulación emocional se utilizó una adaptación del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). Las pruebas revelaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en frecuencia de emociones negativas, alexitimia, afrontamiento de implicación para el control primario y respuestas de enganche involuntario; y a favor de los varones, en frecuencia de emociones positivas y afrontamiento de implicación para el control secundario. En la discusión trataremos de arrojar luz sobre algunos de estos resultados.

Abstract

The study presented here analyzes the gender differences between diverse emotional variables. Participants comprised 1077 adolescents (38.2% male and 61.8% female) from a number of secondary schools and higher education centers in Guipúzcoa and Navarra, aged between 15 and 21. To assess the frequency of positive and negative emotions, the *Frequency Scale of Positive and Negative Emotions* (created *ad hoc* for this research project) was used; to assess alexithymia, the *Toronto Alexithymia Scale* (Bagby, Parker, Taylor, 1994) was used; and to as-

sess emotional control, an adaptation of the *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000) was used. Statistical analysis (t tests) revealed statistically significant differences in favor of women as regards frequency of negative emotions, alexithymia, primary control engagement coping and involuntary engagement responses; and in favor of men as regards frequency of positive emotions and secondary control engagement coping. In the discussion, we aim to shed some light on some of these results.

Introducción

El presente estudio forma parte de una amplia investigación diseñada para analizar el papel que desempeñan las emociones en el desarrollo de los trastornos alimentarios (Pascual, Etxebarria y Cruz, en preparación). Algunos de los resultados de esta investigación indicaron que variables emocionales como la alta frecuencia de emociones negativas, la alexitimia y ciertas formas de afrontamiento (como la rumiación y la acción impulsiva) juegan un papel relevante en el desarrollo de estos trastornos.

En el contexto de esta investigación creímos interesante explorar posibles diferencias de género entre los adolescentes en dichas variables. En el presente trabajo presentamos el estudio centrado en esta cuestión.

Otra de las razones por las que nos pareció interesante analizar las diferencias de género en estas variables emocionales fue de carácter más teórico. Existen estereotipos muy marcados acerca de la mayor emocionalidad femenina y la mayor dificultad de los varones para manejarse en el mundo emocional, en concreto, para identificar y hablar de sus emociones, pero no sabemos en qué medida esto es así realmente.

Aunque se ha realizado bastante investigación para analizar esta cuestión, los estudios al respecto en nuestro país siguen siendo escasos, y no podemos olvidar que las diferencias de género pueden variar mucho de una cultura a otra. Por otro lado, la mayor parte de los estudios, además de con muestras anglosajonas, se han realizado con muestras de jóvenes o de niños; apenas hay estudios con adolescentes. Y las diferencias de género no sólo pueden variar de una cultura a otra, sino que pueden hacerlo también de una edad a otra. Por tanto, cobra un interés adicional analizar las diferencias de gé-

nero en las variables emocionales citadas en una muestra de adolescentes de nuestro país.

Por otra parte, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de una mayor emocionalidad femenina?, ¿de la intensidad de la experiencia emocional, de su frecuencia o de su expresión exterior? Los estudios, en general, distinguen muy bien entre expresión e intensidad de las emociones, pero no tanto entre intensidad y frecuencia. En numerosas revisiones sobre las diferencias de género, por lo demás, excelentes (véase, por ejemplo, Brody y Hall, 1993, 2000), estas dos variables no se distinguen suficientemente, lo que genera bastante confusión. Por tanto, es importante aclarar qué se analiza exactamente cuando se estudian las diferencias de género en este terreno.

En el presente estudio lo que se analizó fue la frecuencia de emociones positivas y negativas, un aspecto mucho menos estudiado que el de la intensidad. De hecho, sólo hemos encontrado un estudio que haya analizado las diferencias de género en la frecuencia con la que se experimentan emociones positivas y negativas. En dicho estudio, Simon y Nath (2004) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los varones y las mujeres experimentaban emociones en general. Lo que encontraron fue que los varones experimentaban más frecuentemente emociones positivas que las mujeres, mientras que éstas experimentaban más frecuentemente emociones negativas que los primeros. Sin embargo, cuando se controlaron las variables sociodemográficas, esta diferencia en la frecuencia de emociones negativas desapareció. Pensamos que estos datos no son suficientes para poder plantear una hipótesis concreta respecto a posibles diferencias entre los adolescentes de uno y otro sexo en la frecuencia con que experimentan unas y otras emociones.

Frente a la escasa investigación sobre frecuencia de las emociones, los estudios que han analizado las diferencias de género en alexitimia son numerosos. Aunque los resultados en este sentido no son concluyentes, apuntan a que las mujeres tenderían a presentar puntuaciones más altas que los varones en el factor 1 (dificultad para identificar los sentimientos) de la TAS-20 (Bagby, Parker, Taylor, 1994) y éstos más altas que aquéllas en el 3 (pensamiento orientado externamente) del mismo instrumento (Larsen, Van Strien, Eisinga y Engels, 2006; Merino, Godás y Pombo, 2002). Sin em-

bargo, la mayoría de estos estudios se han realizado con muestras de adultos, y las cosas podrían ser algo diferentes en los adolescentes. Sea como fuere, nuestra impresión al emprender el estudio era que, en general, lo varones tienen más dificultad para describir e identificar los sentimientos que las mujeres.

Por último, son numerosos los estudios que han tratado de analizar si existen diferencias de género en las estrategias de afrontamiento utilizadas. La investigación al respecto muestra que los varones tienden más a enfrentarse directamente o a negar el problema o la situación; en cambio, las mujeres tienden más a responder a los problemas de forma emocional, compartiéndolos con la familia o los amigos (Stone y Neale, 1984). Tamres, Janicki y Helgeson (2002), a partir de una revisión meta-analítica de los estudios sobre diferencias de género en estrategias de afrontamiento, concluyeron que las mujeres eran más tendentes a utilizar estrategias que incluyen la expresión verbal, concretamente, la búsqueda de apoyo emocional y la rumiación.

A partir de los estudios revisados y las consideraciones realizadas, en el presente estudio nos planteamos poner a prueba la hipótesis de que los varones presentarían mayor dificultad para identificar y describir sus emociones que las mujeres, mientras que éstas, por su parte, presentarían más respuestas de enganche involuntario como formas de afrontamiento (en particular, respuestas de rumiación) que ellos. Además, nos propusimos explorar las diferencias entre chicos y chicas en la frecuencia con que experimentan emociones positivas y negativas, así como otras posibles diferencias de género en las estrategias de afrontamiento más allá de la hipotetizada.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 1077 adolescentes (el 38,2 % chicos y el 61,8% chicas) de diversos institutos de Guipúzcoa y Navarra, con edades comprendidas entre los 15 y los 21 años (M de edad: 16.8; DT : .85).

Medidas

Para evaluar la frecuencia de emociones positivas y negativas se creó *ad hoc* la *Escala de Frecuencia de Emociones Positivas y Negativas*. Por otra parte, a fin de evaluar la dificultad para identificar y describir los sentimientos, se aplicó una versión abreviada

(concretamente, de 12 ítems) de la *Escala de Alexitimia de Toronto* (TAS-20; Bagby et al., 1994). Por último, para evaluar las estrategias de afrontamiento, utilizamos una adaptación del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). Dicha versión constaba de 47 ítems agrupados en 5 factores: 1) afrontamiento de implicación para el control primario (formado por resolución de problemas, regulación emocional y expresión emocional); 2) afrontamiento de implicación para el control secundario (formado por pensamiento positivo, reestructuración cognitiva, distracción y aceptación); 3) afrontamiento de desenganche (formado por evitación, negación e ilusión); 4) respuestas de enganche involuntario (formado por rumiación y acción impulsiva); y 5) respuestas de desenganche involuntario (formado por inacción y escape).

Procedimiento

El cuestionario con el conjunto de medidas que se acaban de citar fue administrado en horario de clases. El tiempo aproximado para rellenarlo fue de una hora.

Resultados

Para analizar las diferencias de género en las variables contempladas en el estudio, se realizaron pruebas *ts*. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen; este autor considera que un valor de .2 indica un efecto pequeño, un valor de .5, un efecto medio, y un valor de .8, un efecto grande. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Como se puede observar en la tabla, las diferencias fueron estadísticamente significativas en la mayoría de las variables. No obstante, el tamaño del efecto de las variables alexitimia (en particular en el factor relativo a la dificultad para describir los sentimientos) y afrontamiento de implicación para el control secundario fue pequeño.

Los varones presentaban puntuaciones significativamente más altas que las mujeres en frecuencia de emociones positivas y en afrontamiento de implicación para el control secundario, mientras que éstas presentaban puntuaciones significativamente más altas que aquéllos en frecuencia de emociones negativas, alexitimia (tanto en la escala global como en cada uno de los factores analizados), afrontamiento de implicación para el control primario y respuestas de enganche involuntario.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio llevan a concluir que, entre los adolescentes de nuestro país, los varones tienden a experimentar emociones positivas con mayor frecuencia que las mujeres, mientras que éstas tienden a experimentar emociones negativas más frecuentemente que aquéllos. Por otra parte, las mujeres tienden a utilizar en mayor medida que los varones las respuestas de enganche involuntario y las estrategias de afrontamiento de implicación para el control primario, y los varones, tienden a utilizar en mayor medida que las mujeres las estrategias de afrontamiento de implicación para el control secundario. Además, las mujeres presentan mayor dificultad que los varones para identificar y describir lo que sienten.

Merece la pena señalar que la mayor frecuencia de emociones positivas en los varones, observada en este estudio, ha sido también observada en el único trabajo que hemos encontrado que haya analizado directamente esta cuestión, el estudio de Simon y Nath (2004), realizado sobre una muestra de adultos norteamericanos. Nosotros no nos habíamos planteado ninguna hipótesis concreta al respecto. No obstante, nos parece que sería importante conocer por qué se dan estas diferencias de género en la frecuencia con que se experimentan unas y otras emociones. Tenemos intención de analizar esta cuestión en un futuro.

Por lo que respecta a la alexitimia, los resultados no concuerdan con lo que habíamos hipotetizado. Nuestros resultados muestran que no son los varones, como suponíamos, sino las mujeres quienes presentan mayor dificultad para identificar y describir lo que sienten. Ciertamente, al plantear nuestra hipótesis nos habíamos guiado más por la pura intuición que por los estudios previos. En realidad, teniendo en cuenta la mayor frecuencia de emociones negativas en las chicas, este resultado no resulta tan sorprendente. Si, como han encontrado la mayoría de los estudios (Brody y Hall, 1993, 2000), dichas experiencias negativas tienden además a ser en las mujeres más intensas que en los varones, y, por otra parte, tal como revelan los resultados de este mismo estudio, las chicas tienden también más a la rumiación, es lógico suponer que la experiencia emocional de las adolescentes acabe resultando más compleja que la de los chicos de su edad y, por tanto, más difícil de identificar con nitidez y verbalizar adecuadamente.

Tabla 1. Diferencias de género en el conjunto de variables.

	Varones		Mujeres		t	p	d
	M	DT	M	DT			
Frecuencia de emociones positivas	4.15	.66	3.82	.69	7.76	.001	.47
Frecuencia de emociones negativas	2.49	.57	2.67	.54	-5.81	.001	.32
Alexitimia	31.53	7.71	33.52	8.75	-4	.001	.24
Dificultad para identificar sentimientos	17.3	5.05	18.81	5.61	-4.42	.001	.28
Dificultad para describir sentimientos	14.25	3.69	14.78	4.29	-2.12	.03	.13
AICP	2.63	.43	2.8	.45	-6.13	.001	.38
AICS	2.72	.36	2.65	.45	2.69	.007	.16
AD	2.17	.43	2.19	.43	-.51	.61	.03
REI	2.33	.49	2.59	.5	-8.38	.001	.52
ARDI	2	.46	2.05	.47	-1.68	.09	.11

AICP = Afrontamiento de implicación para el control primario; AICS = Afrontamiento de implicación para el control secundario; AD = Afrontamiento de desenganche; REI = Respuestas de enganche involuntario; RDI = Respuestas de desenganche involuntario.

No obstante, hay que señalar que los resultados relativos a la alexitimia han de interpretarse con cierta precaución, ya que en esta variable el tamaño del efecto fue bastante pequeño, sobre todo el correspondiente al factor 2 (dificultad para describir los sentimientos). Por lo tanto, es necesario realizar nuevas investigaciones para comprobar si la significación obtenida se debe al amplio tamaño muestral o si realmente las mujeres adolescentes son más alexitímicas que los varones adolescentes. Sea como fuere, lo que está claro es que nuestros resultados no apoyan –al menos, no en la adolescencia– el estereotipo de que los varones tienen más dificultad para identificar y hablar de sus experiencias emocionales.

En cuanto a la hipótesis relativa a las estrategias de afrontamiento utilizadas por uno y otro sexo, ésta se ha cumplido. Tal como habíamos hipotetizado, las chicas tienden a presentar más respuestas de enganche involuntario (rumiación y acción impulsiva) que los chicos. En cuanto a otras posibles diferencias de género en las estrategias de afrontamiento, según los resultados del estudio, las chicas, además, utilizan más estrategias de afrontamiento de implicación para el control primario que los chicos, y éstos a su vez, más estrategias de afrontamiento de implicación para el control secundario que aquéllas. De estos resultados, merece destacarse el primero, pues de nuevo se trata de un resultado que contradice las ideas que habitual-

mente se tienen al respecto. Según nuestros datos, las chicas, ante las situaciones generadoras de ansiedad, tenderían en mayor medida que los chicos a responder de forma activa y directa, tratando de solucionar los problemas y hacer algo para cambiar la situación, en mayor medida que los chicos.

Volviendo a la investigación en la que se inscribe este estudio, diseñada, como señalábamos en la introducción, para analizar el papel que desempeñan las emociones en el desarrollo de los trastornos alimentarios, vemos que las mujeres adolescentes, frente a los varones, presentan el perfil característico que predispone a desarrollar un trastorno alimentario.

Referencias

- Bagby, R. M., Parker, J. D. y Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Brody, R. L. y Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). Nueva York: The Guilford Press.
- Brody, R. L. y Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). Nueva York: The Guilford Press.

- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 976-992.
- Larsen, J. K., Van Strien, T., Eisinga, R. y Engels, R. C. (2006). Gender differences in the association between alexithymia and emotional eating in obese individuals. *Journal of Psychosomatic Research, 60*(3), 237-243.
- Merino, H., Godás, A. y Pombo, G. (2002). Alexitimia y características psicológicas asociadas a actitudes alimentarias en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 7*(1), 35-44.
- Pascual, A., Etxebarria, I. y Cruz, M. S. (en preparación). Las emociones como factores de riesgo de los trastornos alimentarios.
- Simon, R. W. y Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *American Journal of Sociology, 109*(5), 1137-1176.
- Stone, A. A. y Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(4), 892-906.
- Tamres, L. K., Janicki, D. y Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review, 6*(1), 2-30.

Relación entre la experiencia y la regulación emocional, la insatisfacción corporal y los trastornos alimentarios

A. Pascual
I. Etxebarria
M. S. Cruz

Universidad del País Vasco

Resumen

En este trabajo analizamos la relación de la experiencia emocional y la regulación emocional con el grado de insatisfacción corporal en las mujeres. Participaron en el estudio 661 mujeres de diversos institutos y facultades de Guipúzcoa, Vizcaya y Navarra. La edad media era de 17 años. Para evaluar la experiencia emocional utilizamos la *Escala de Frecuencia de Emociones Positivas y Negativas* y la *Escala de Percepción de las Emociones* (ambas creadas *ad hoc* para esta investigación), la *Escala sobre Actitudes hacia la Expresión Emocional* (Joseph, Williams, Irwing y Cammock, 1994) y la *Escala de Alexitimia de Toronto* (Bagby, Parker, Taylor, 1994); para evaluar la regulación emocional, una adaptación del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). Los resultados mostraron que la insatisfacción corporal se asocia significativamente a menor frecuencia de emociones positivas, mayor frecuencia de emociones negativas, percepción más negativa de las emociones, actitud más negativa hacia la expresión emocional, mayor grado de alexitimia y mayor utilización de formas de afrontamiento no resolutivas, pasivas. Estos resultados son consistentes con los postulados que plantean que la insatisfacción corporal es una variable mediadora entre ciertas variables emocionales y el desarrollo de los trastornos alimentarios.

Abstract

In this study we analyzed the relationship between emotional experience and emotional regulation, on the one hand, and body dissatisfaction among women on the other. The sample group comprised 661 women from different institutes and faculties in Guipúzcoa, Vizcaya and Navarra. The mean age of participants was 17. To assess emotional experience

we used the *Positive and Negative Emotion Frequency Scale* and the *Perception of Emotions Scale* (both created *ad hoc* for this research project), the *Scale of Attitudes towards Emotional Expression* (Joseph, Williams, Irwing and Cammock, 1994) and the *Toronto Alexithymia Scale* (Bagby, Parker and Taylor, 1994); to assess emotional regulation we used an adapted version of the *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen and Saltzman, 2000). Results showed that body dissatisfaction is significantly associated with a lower frequency of positive emotions, a higher frequency of negative emotions, a more negative perception of emotions, a more negative attitude towards emotional expression, a greater degree of alexithymia and a greater use of non-resolutive, passive coping strategies. These results are consistent with postulates that suggest that body dissatisfaction is a mediating variable between certain emotional variables and the development of eating disorders.

Introducción

Diversas investigaciones han constatado que la insatisfacción corporal es una de las variables predictoras más importantes de los trastornos alimentarios (Stice, 2001). Por ello, dentro de una amplia investigación dirigida a estudiar el papel que desempeñan diversas variables emocionales en el desarrollo de este tipo de trastornos, consideramos de interés incluir la insatisfacción corporal como una variable predictora adicional. Además, consideramos igualmente interesante estudiar la relación de las variables emocionales con dicha insatisfacción, una cuestión muy poco estudiada en el campo de la investigación.

Las variables cuya relación analizamos con la insatisfacción corporal fueron la frecuencia de emociones positivas y negativas, la percepción negativa de las emociones, la actitud negativa hacia la expresión emocional, la dificultad para identificar y describir los sentimientos (alexitimia) y la regulación emocional.

Se han realizado bastantes estudios sobre el papel que desempeñan las emociones y la regulación emocional en el desarrollo de los trastornos alimentarios. Los trabajos que han analizado las emociones en este tipo de trastornos se han centrado principalmente en estudiar el papel que desempeña el afecto negativo (especialmente los sentimientos depresivos) en el desarrollo de los mismos. Se ha en-

contrado, por ejemplo, que los altos niveles de afecto negativo predicen el desarrollo de este tipo de trastornos (Stice, 2001).

Por otra parte, según varios autores, las personas que padecen un trastorno alimentario se relacionan de forma negativa con las emociones; concretamente, las perciben como algo negativo y peligroso (Johnson y Connors, 1987).

Uno de los aspectos menos estudiados en el terreno de los trastornos alimentarios es el de la actitud que tienen estas personas hacia la expresión emocional. En este sentido, lo que algunos autores han encontrado es que estas personas tienden a no expresar sus emociones (sobre todo las negativas) (Geller, Cockell, Hewitt, Goldner y Flett, 2000).

La alexitimia ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones sobre los trastornos alimentarios. En diversos estudios se han encontrado altos índices de alexitimia en personas con estos trastornos (Schmidt, Jiwany y Treasure, 1993).

Respecto a la regulación emocional, existe cierto consenso en la literatura para afirmar que, en comparación con las mujeres sin trastorno alimentario, las mujeres con dicho trastorno tienden a utilizar más estrategias de afrontamiento centradas en la emoción. Concretamente, hacen un mayor uso de las estrategias de evitación y un menor uso de estrategias de afrontamiento activas, tanto cognitivas como conductuales (Ghaderi y Scott, 2000).

En comparación con los estudios sobre el papel de las emociones y la regulación emocional en el desarrollo de los trastornos alimentarios, los referentes al papel de las emociones y la regulación emocional en la insatisfacción corporal, objeto de interés del presente trabajo, son muy escasos. Además, los pocos estudios existentes se han centrado casi exclusivamente en el estudio del afecto negativo. Sólo hemos encontrado un estudio que haya analizado la alexitimia en relación a la insatisfacción corporal y ninguno que haya analizado la relación entre el resto de variables emocionales y la insatisfacción corporal. A continuación se presentan brevemente los resultados de los estudios realizados respecto a esta temática.

En varios estudios se ha encontrado que la insatisfacción corporal predice el aumento de afecto negativo (Sim y Zeman, 2006). De hecho, algunos autores sugieren que el afecto negativo media la relación entre la insatisfacción corporal y los trastornos alimentarios (Stice, 2001). Además, este plan-

teamiento ha encontrado apoyo empírico tanto en muestras de chicas adolescentes como de mujeres jóvenes (Ricciardelli y McCabe, 2001).

Sin embargo, no todos los autores coinciden en que es la insatisfacción corporal la que produce afecto negativo. Hay autores que piensan que la relación es a la inversa, es decir, que es el afecto negativo el que incrementa el riesgo de sufrir insatisfacción corporal (Taylor y Cooper, 1992).

Respecto a la relación entre la alexitimia y la insatisfacción corporal, Carano y sus colaboradores (2006) encontraron que, en comparación con las personas sin alexitimia, las personas con alexitimia mostraban puntuaciones más altas tanto en insatisfacción corporal como en síntomas depresivos.

A partir del conjunto de estudios citados, en nuestro estudio hipotetizamos que, en comparación con las mujeres sin insatisfacción corporal, las mujeres con insatisfacción corporal experimentarían, en general, emociones positivas con menor frecuencia y emociones negativas con mayor frecuencia; además, tendrían una percepción más negativa de las emociones, una actitud más negativa hacia la expresión emocional y mayor dificultad para identificar y describir los sentimientos. Por otra parte, ante situaciones evocadoras de ansiedad, en comparación con las mujeres sin insatisfacción corporal, las mujeres con insatisfacción corporal utilizarían en mayor medida el afrontamiento de desenganche y las respuestas involuntarias.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 661 mujeres de diversos institutos y facultades de Guipúzcoa, Vizcaya y Navarra. La edad media era de 17 años y la desviación típica de 1.5.

Medidas

La insatisfacción corporal fue evaluada mediante la escala de "Insatisfacción Corporal" del *Eating Disorder Inventory* (Garner, Olmsted y Polivy, 1983). Para evaluar la frecuencia de emociones positivas y negativas se diseñó *ad hoc* la *Escala de Frecuencia de Emociones Positivas y Negativas*. La percepción negativa de las emociones fue evaluada mediante la *Escala de Percepción Negativa de las Emociones* (diseñada también *ad hoc* para esta investigación). Para evaluar la actitud de las participantes hacia la expresión de sus propias emociones se aplicó la *Escala*

de Actitudes hacia la Expresión Emocional (Joseph, Williams, Irwing y Cammock, 1994). La dificultad para identificar y describir los sentimientos se evaluó mediante una versión abreviada (compuesta por 12 ítems) de la *Escala de Alexitimia de Toronto* (Bagby, Parker, Taylor, 1994). Por último, para evaluar la regulación emocional, utilizamos una adaptación del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). Dicha versión constaba de 47 ítems agrupados en 5 factores: 1) afrontamiento de implicación para el control primario (formado por resolución de problemas, regulación emocional y expresión emocional); 2) afrontamiento de implicación para el control secundario (formado por pensamiento positivo, reestructuración cognitiva, distracción y aceptación); 3) afrontamiento de desenganche (formado por evitación, negación e ilusión); 4) respuestas de enganche involuntario (formado por rumiación y acción impulsiva); y 5) respuestas de desenganche involuntario (formado por inacción y escape).

Procedimiento

El cuestionario con el conjunto de medidas que se acaban de citar fue administrado en horario de clases. El tiempo aproximado para rellenarlo fue de una hora.

Resultados

Para poner a prueba las hipótesis, se realizaron análisis correlacionales entre las diferentes variables emocionales, por un lado, y la variable insatisfacción corporal, por otro. En la Tabla 1 se presentan las correlaciones obtenidas.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 1, los resultados mostraron correlaciones significativas en todos los casos, todas ellas en el sentido de lo que planteaban nuestras hipótesis y algunas bastante altas. La insatisfacción corporal mostró correlaciones positivas con la frecuencia de emociones negativas, la percepción negativa de las emociones, la actitud negativa hacia la expresión emocional, la alexitimia, el afrontamiento de desenganche, las respuestas de enganche involuntario y las respuestas de desenganche involuntario, y correlaciones negativas con la frecuencia de emociones positivas, el afrontamiento de implicación para el control primario y el afrontamiento de implicación para el control secundario.

Con la finalidad de mostrar más gráficamente estos resultados, se crearon 3 grupos teniendo en cuenta la puntuación obtenida en la escala de “Insatisfacción Corporal” (baja insatisfacción = grupo 1, insatisfacción media = grupo 2, alta insatisfacción = grupo 3) y se realizaron ANOVAs con cada una de las variables. Todos los ANOVAs resultaron significativos: frecuencia de emociones positivas, $F(2, 642) = 38.43, p = .001$; frecuencia de emociones negativas, $F(2, 643) = 31.5, p = .001$; percepción negativa de las emociones, $F(2, 641) = 18.97, p = .001$; actitud negativa hacia la expresión emocional, $F(2, 640) = 16.47, p = .001$; alexitimia, $F(2, 643) = 22.91, p = .001$; afrontamiento de implicación para el control primario, $F(2, 633) = 7.48, p = .001$; afrontamiento de implicación para el control secundario, $F(2, 633) = 13.22, p = .001$; afrontamiento de desenganche, $F(2, 634) = 14.34, p = .001$; respuestas de enganche involuntario, $F(2, 631) = 26.27, p = .001$; y respuestas de desenganche involuntario, $F(2, 628) = 17.89, p = .001$. En las figuras 1 y 2 se presentan las medias de los tres grupos en cada una de las variables analizadas.

Por otra parte, para analizar la capacidad predictora conjunta de las variables emocionales consideradas en el estudio e identificar el peso relativo

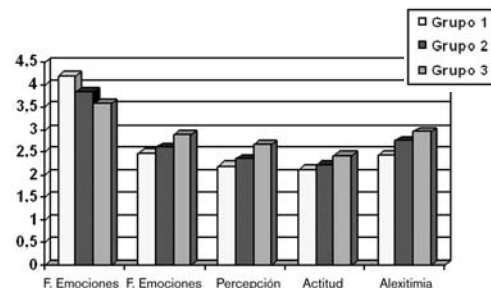


Figura 1: Puntuaciones de los grupos en cada una de las variables emocionales.

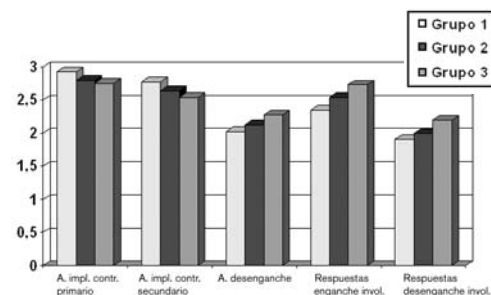


Figura 2. Puntuaciones de los grupos en cada uno de los factores del *Responses to Stress Questionnaire* (Connor-Smith et al., 2000).

Tabla 1. Correlación de las distintas variables emocionales con la insatisfacción corporal

	Insatisfacción Corporal
Atención emocional	0,597
Claridad emocional	0,016
Frecuencia de emociones positivas	-.34**
Frecuencia de emociones negativas	.34**
Percepción negativa de las emociones	.27**
Actitud negativa hacia la expresión emocional	.25**
Alexitimia	.26**
Afrontamiento de implicación para el control primario	-.13**
Afrontamiento de implicación para el control secundario	-.18**
Afrontamiento de desenganche	.24**
Respuestas de enganche involuntario	.29**
Respuestas de desenganche involuntario	.25**

** $p < .01$.

de las mismas en la insatisfacción corporal, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. El modelo final, con las variables que resultaron significativas, se presenta en la Tabla 2.

Como se puede apreciar en la tabla, el peso de las tres variables predictoras presentes en el modelo final fue similar, destacando levemente la frecuencia de emociones positivas. En conjunto, estas tres variables explicaban un 16 % de la varianza en insatisfacción corporal.

Discusión

Podemos afirmar que nuestras hipótesis se han cumplido. Según los resultados obtenidos, las mujeres con diferentes niveles de insatisfacción corporal presentan diferencias significativas en las variables emocionales consideradas en el estudio. Concretamente, las mujeres con alta insatisfacción corporal, en comparación con las mujeres con baja insatisfacción corporal, experimentan emociones positivas con menor frecuencia y emociones negativas con mayor frecuencia. Además, tienen una percepción más negativa de las emociones, una actitud más negativa hacia la expresión emocional y mayores niveles de alexitimia. Por otra parte, ante situaciones evocadoras de ansiedad, utilizan en mayor medida formas de afrontamiento de desenganche (respuestas de evitación, negación e ilusión), respuestas de enganche involuntario (rumiación y

acción impulsiva) y respuestas de desenganche involuntario (inacción y escape).

La tendencia a experimentar emociones positivas con poca frecuencia y, en cambio, emociones negativas con alta frecuencia, junto con la tendencia a presentar respuestas de enganche involuntario (rumiación y acción impulsiva), destacan como las variables predictoras fundamentales de la insatisfacción corporal, explicando en conjunto un 16% de la varianza en la misma. Es éste un porcentaje modesto pero nada desdeñable, teniendo en cuenta que hablamos de la insatisfacción corporal, en la cual, sin duda, tienen un peso fundamental otros factores no abordados en este estudio, tales como los modelos a los que se ve expuesta la joven, no sólo en los medios de comunicación sino también en su contexto cercano (familiar, de amigos, etc.), los sanciones sociales que rigen en ese contexto respecto a las desviaciones de dichos modelos, etc.

En síntesis, nuestros resultados permiten concluir que las experiencias de insatisfacción corporal, ampliamente extendidas en el conjunto de la población femenina (Stice y Whitenton, 2002), son especialmente intensas en las mujeres poco tendentes a las emociones positivas, con tendencia a experimentar a menudo emociones negativas, con una visión negativa de las emociones y reacias a su expresión, y—quizás por ello mismo— con dificultad para identificar, verbalizar y manejar adecuadamente sus sentimientos.

Tabla 2. Regresión múltiple

	β	t	p
Frecuencia emociones positivas	-.21	-5.04	.000
Frecuencia emociones negativas	.15	3.39	.001
Respuestas de enganche involuntario	.15	3.61	.001

$R = .41$. R^2 ajustada = .16. $F = 41.9$. $p < .001$

tos. Asimismo, apoyan la idea de que la tendencia a experimentar pocas emociones positivas y muchas negativas y la tendencia a la rumiación predicen por sí solas, en grado no desdeñable, la alta insatisfacción corporal. Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que tales características emocionales se revelen como importante predictores de los trastornos alimentarios: dichas tendencias intensificarían las reacciones de insatisfacción corporal, lo que a su vez generaría un mayor riesgo de caer en comportamientos que conducen a los trastornos alimentarios. En definitiva, todo nos lleva a pensar que la insatisfacción corporal juega un papel mediador fundamental entre dichas características emocionales y el desarrollo de estos trastornos.

Sin embargo, el hecho de haber encontrado correlaciones significativas entre las diferentes variables emocionales y la variable insatisfacción corporal no nos permite establecer una relación causal entre aquéllas y ésta. En este sentido, nuestros resultados son congruentes tanto con los planteamientos de los autores que señalan que es el afecto negativo el que aumenta la reacción de insatisfacción corporal (Taylor y Cooper, 1992), como con los de quienes defienden que es al contrario, es decir, que es la insatisfacción corporal la que provoca afecto negativo (Sim y Zeman, 2006). Aunque tendemos a considerar más plausible la dirección causal postulada por los primeros, no podemos descartar la postulada por los segundos.

La dirección de las relaciones entre emocionalidad negativa, insatisfacción corporal y trastornos alimentarios es una cuestión que queda por explorar, y que nos proponemos analizar próximamente.

Referencias

- Bagby, R. M., Parker, J. D. y Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Carano, A., De Berardis, D., Gambi, F., Di Paolo, C., Campanella, D., Pelusi, L. et al. (2006). Alexithymia and body image in adult outpatients with binge eating disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 39(4), 332-340.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976-992.
- Garner, D. M., Olmsted, M. P. y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2(2), 15-34.
- Geller, J., Cockell, S. J., Hewitt, P. L., Goldner, E. M. y Flett, G. L. (2000). Inhibited expression of negative emotions and interpersonal orientation in anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 8-19.
- Ghaderi, A. y Scott, B. (2000). Coping in dieting and eating disorders. A population-based study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(5), 273-279.
- Johnson, C. y Connors, M. (1987). *The etiology and treatment of bulimia nervosa: A biopsychosocial perspective*. Nueva York: Basic Books.
- Joseph, S., Williams, R., Irwing, P. y Cammock, T. (1994). The preliminary development of a measure to assess attitudes towards emotional expression. *Personality and Individual Differences*, 16(6), 869-875.
- Ricciardelli, L. A. y McCabe, M. P. (2001). Dietary restraint and negative affect as mediators of body dissatisfaction and bulimic behavior in

- adolescent girls and boys. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1317-1328.
- Schmidt, U., Jiwany, A. y Treasure, J. (1993). A controlled study of alexithymia in eating disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 34(1), 54-58.
- Sim, L. y Zeman, J. (2006). The contribution of emotion regulation to body dissatisfaction and disordered eating in early adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 219-228.
- Stice, E. (2001). A prospective test of the dual-pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and negative affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 124-135.
- Stice, E. y Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38(5), 669-678.
- Taylor, M. J. y Cooper, P. J. (1992). An experimental study of the effect of mood on body size perception. *Behaviour Research and Therapy*, 30(1), 53-58.

Inteligencia emocional autoinformada y sesgos atencionales en personas con alta versus baja ansiedad rasgo medida mediante una tarea de costes y beneficios

Carolina Pérez-Dueñas
Juan Lupiáñez
Alberto Acosta
Universidad de Granada

Resumen

El objetivo de este estudio fue relacionar la Inteligencia Emocional (IE) medida mediante el TMMS con los procesos de captura atencional hacia estímulos amenazantes en participantes con alta *vs.* baja ansiedad rasgo. Así, individuos seleccionados por sus puntuaciones en el STAI-rasgo realizaron una tarea de costes y beneficios con manipulación afectiva del estímulo objetivo en el que tuvieron que categorizar rostros neutros, alegres y de ira. Los resultados muestran en todos los grupos el típico efecto de facilitación con SOA corto e Inhibición de Retorno (IOR) con SOA largo con caras neutras y alegres. Sin embargo, estos dos efectos desaparecieron con rostros airados sin apreciarse diferencias según los niveles de ansiedad. Por otro lado, al analizar los datos en función del nivel de IE, encontramos los efectos de facilitación e IOR con todos los estímulos, excepto en aquellos con puntuaciones medias y altas en la dimensión de *Atención y Reparación*. En los primeros desapareció el efecto de IOR con rostros de ira y en los segundos, desapareció tanto con caras de ira como alegres. Discutimos la relevancia de estos datos para la comprensión de la modulación de la IE en el procesamiento de la información amenazante.

Abstract

The aim of this study was to investigate how Emotional Intelligence (EI), as measured with the TMMS, spatial orienting biases, towards threatening information, of people with high *vs.* low anxiety trait. With this purpose, participants selected on the basis of their high *vs.* low score in the STAI-trait questionnaire performed a spatial orienting task, in which they had to categorize neutral, happy and angry faces. With neutral and happy faces results

showed the typical facilitation and Inhibition of return (IOR) effects at the short and long cue-target SOA, respectively. However, these effects disappeared with angry faces without differences between groups. On the other hand, when the data were analyzed as a function of EI levels, we observed facilitation and IOR effects with all targets except in people with medium and high scores on the *Attention* and *Repair* factors. With the first group, disappeared the IOR effect with angry faces and with the second group disappeared the IOR effect with angry and happy faces. The importance to the current data to understand the modulation of EI in the processing of threatening information is discussed.

Introducción

Uno de los pocos estudios empíricos que ha intentado relacionar las medidas de IE con la ejecución en tareas cognitivas en las que se manipula la valencia emocional de los estímulos y, más específicamente, que ha intentado comprender la manera en que las medidas de IE modulan los procesos de atención que están implicados en la ansiedad es el realizado por Pérez-Dueñas y colaboradores (Pérez-Dueñas, Pacheco Ungueti, Lupiáñez y Acosta, 2006). En este trabajo, una serie de participantes seleccionados por sus altas *vs.* bajas puntuaciones de ansiedad-rasgo cumplieron la versión española del TMMS-48 (Fernández-Berrocal, Alcalde, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998) y realizaron una tarea *stroop emocional* en el que debían nombrar el color de la tinta en el que estaban escritas palabras con valencia afectiva neutra, positiva y negativa relevante de ansiedad. Es de destacar que en la literatura suele asumirse que el efecto de interferencia *stroop* refleja algún tipo de control cognitivo y se produce porque los recursos de procesamiento se dirigen de manera automática hacia el contenido semántico de la palabra y el individuo debe inhibirlo para decir el color de la tinta en el que está escrita (Williams, Mathews y MacLeod, 1996). Por lo tanto, los resultados del estudio anterior, podrían interpretarse únicamente desde una perspectiva de procesos de control atencional. Para disponer de información sobre otros procesos cognitivos como el de orientación se requieren estrategias de recogida de datos distintas. Por ejemplo, una tarea que mide los procesos de captura atencional hacia estímulos negativos de forma explícita es la tarea de costes y beneficios en

los que se manipula la valencia afectiva del estímulo al que han de responder los participantes (Pérez-Dueñas, Acosta y Lupiáñez, 2009). En dicha tarea, se presenta un estímulo objetivo emocional o neutro a la derecha o izquierda de un punto de fijación central. Antes de su presentación aparece un breve *flash* como señal, en una de las dos posiciones citadas antes, la cual atrae involuntariamente la atención hacia ese lugar. Producto de esta captura atencional, las respuestas son más rápidas y precisas cuando el estímulo objetivo aparece en el lugar de la señal (condición válida) que en el lugar contrario (condición inválida). Por otro lado, si se utiliza un intervalo entre la aparición de la señal y la del estímulo objetivo (SOA) grande, se ha observado que las respuestas son más lentas en la condición válida que en la inválida, un efecto que se conoce con el nombre de Inhibición de Retorno -IOR- (véase Lupiáñez, Tudela y Rueda, 1999, para una revisión). Si los estímulos negativos capturan la atención de los participantes, desaparecerían los dos efectos de facilitación y de IOR, ya que la atención se dirigiría a ellos independientemente de si se presentan en lugares válidos o inválidos. Éste capturaría la atención de los participantes y el efecto emocional de captura competiría con el cognitivo de facilitación o de IOR, no existiendo diferencias entre las condiciones válidas e inválidas.

Así, en el presente trabajo, pretendemos avanzar en el conocimiento de los procesos atencionales de captura que se relacionan con las medidas de IE autoinformada. Además, queremos comprobar si la IE modula los mecanismos de captura implicados en la ansiedad.

Método

Participantes

Seiscientos noventa y nueve estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad de Granada rellenaron entre otros cuestionarios, el STAI y el TMMS. De ellos, se seleccionaron 72 participantes. La mitad, con puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 de la muestra normativa del STAI, se incluyeron en el grupo de ansiedad-rasgo alta, mientras que los restantes, con valores iguales o inferiores al percentil 25, formaron el grupo de ansiedad-rasgo baja.

En la Tabla 1 se incluyen sus puntuaciones promedio de los participantes en el STAI y en los factores del TMMS.

Instrumentos y estímulos

Utilizamos las adaptaciones españolas de la escala de ansiedad-rasgo de Spielberger (Spielberger et al., 1994) y del TMMS en la versión de 48 ítems (Fernández-Berrocal et al., 1998).

El experimento se realizó en un ordenador Pentium III de 1 GHz conectado a un monitor VGA de 15 pulgadas. El software para controlar la presentación de los estímulos y la recogida de datos fue con el programa E-prime (Schneider, Eschman y Zuccolotto, 2002)

El estímulo objetivo fue, o bien una fotografía de una cara afectiva (alegre o airada) o de un rostro con expresión emocional neutra. Se presentaron ocho fotografías diferentes de cuatro individuos seleccionadas de un conjunto de rostros de caras afectivas estandarizadas por Ekman y Friesen (1976). Cada individuo expresaba dos emociones, una neutra (códigos: JB1-3, EM2-4, PE2-4 y WF2-5) y otra emocional, o feliz (códigos: EM4-7 y WF2-11) o airada (códigos: JB1-23 y PE2-21). El tamaño de las fotografías se ajustó al de los dos rectángulos, ya que aparecerían en ellos.

Procedimiento

La secuencia de eventos de cada ensayo se presenta en la Figura 1. Primero aparecieron un punto de fijación (un símbolo “+” de 5 mm por 5 mm), con dos cajas rectangulares que tuvieron un tamaño de 140 mm de ancho por 211 mm de alto, (13.13° y 19.37° grados de ángulo visual respectivamente a una distancia de visión de 60 cm). presentadas en un fondo gris, durante 1000 ms. Después, apareció una señal exógena (un incremento de ancho del borde en color blanco de una de las dos cajas de 9 mm durante 50 ms, dando la impresión de la aparición de un breve *flash*) con un 50% de probabilidad de aparecer a la derecha y otro 50% de presentación en la izquierda. A continuación, el punto de fijación y las cajas permanecieron en la pantalla durante 50ms para la condición de SOA corto, o 950 ms, para la condición de SOA largo. Después de este intervalo temporal, el estímulo objetivo apareció durante 100 ms con una probabilidad del 50%, de presentarse en cada caja.

Posteriormente, el punto de fijación y las cajas se presentaban de nuevo solas, hasta que el participante respondía, o un máximo de 1900 ms. Después de la respuesta o de ese tiempo máximo comenzaba el siguiente ensayo. Un feedback auditivo (un tono de 400 Hz durante 100 ms) aparecía en unos aurícula-

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) en el cuestionario de STAI-rasgo y de los factores del TMMS en los grupos de alta y baja ansiedad.

	STAI-rasgo	TMMS		
		Atención	Claridad	Reparación
Alta ansiedad	38.5 (4.58)	77.75 (9.55)	41.47 (5.94)	33.7 (5.92)
Baja ansiedad	8.8 (4.04)	73.9 (7.8)	55.4 (6.7)	44 (4.38)

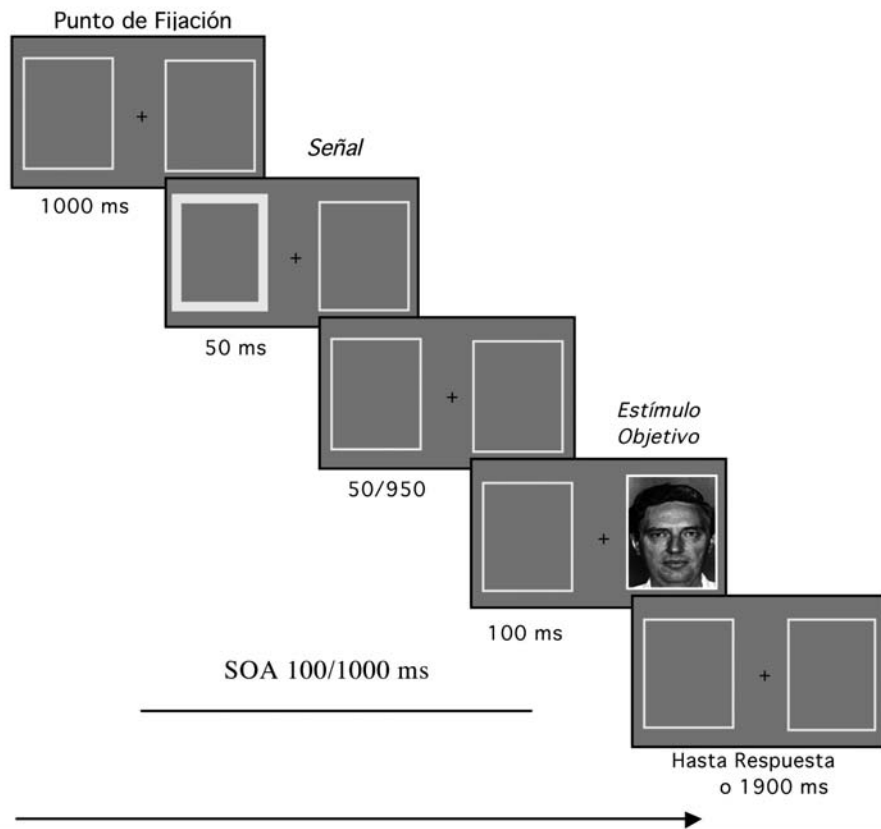


Figura 1: Procedimiento esquemático de la tarea de costes y beneficios descrita en el texto. Se presenta un ejemplo de ensayo inválido con estímulo objetivo de Valencia emocional neutra.

res que llevaban los participantes cuando no respondían o cometían un error (ver Figura 1).

Cada participante recibió un bloque de 64 ensayos de práctica seguidos de 5 bloques de 64 ensayos con un descanso de 10 segundos entre ellos. La mitad de los ensayos fueron válidos y la otra mitad inválidos. Además, en cada bloque experimental hubo el mismo número de ensayos para cada una de las ocho fotografías, para la presentación espacial

de la señal (50% derecha y 50% izquierda) y para cada SOA (50% SOA corto y 50% SOA largo). La presentación de cada uno de los ensayos fue aleatorizada en cada bloque.

Resultados

Ansiedad y captura atencional

Analizamos los TR en función del nivel de ansiedad de los participantes (altos vs. bajos) para ver si

rostros amenazantes capturan la atención de los individuos, especialmente en aquellos con alta ansiedad rasgo. Los principales resultados derivados del ANOVA mostraron una interacción de *Valencia x SOA x Validez*, $F(2,138) = 5.59$, $MS_e = 1223$, $p < .01$. Para analizar esta interacción, hicimos ANOVAs de los TR para cada uno de los SOAs separadamente.

SOA corto: El ANOVA realizado en función de la *Ansiedad x Valencia x Validez* reveló la interacción marginalmente significativa de *Valencia x Validez* $F(2,138) = 2.62$, $MS_e = 1451$, $p < .07$. Las comparaciones planeadas confirmaron un efecto de *Validez* con caras neutras, $F(1,69) = 16.23$, $MS_e = 1092.34$, $p < .001$, y alegres $F(1,69) = 11.35$, $MS_e = 958.38$, $p < .001$, siendo los participantes más rápidos en los lugares válidos (768 ms. con caras neutras y 645 ms. con caras alegres) que en los inválidos (790 ms. con caras neutras y 663 ms. con caras alegres) mostrando el efecto de facilitación, mientras que no fue significativo tal efecto de *Validez* con caras de ira, $F(1,69) < 1$ (767 ms. para válidos vs. 770 ms. para inválidos). No hubo diferencias entre grupos (la interacción *Valencia x Validez x Ansiedad* no fue significativa, $F(2,138) < 1$).

SOA largo: El ANOVA realizado en función de las variables *Ansiedad x Valencia x Validez* desprendió una interacción marginalmente significativa de *Valencia x Validez* $F(2,138) = 3$, $MS_e = 1177$, $p < .05$. Las comparaciones planeadas desprendieron un efecto de *Validez* con caras neutras, $F(1,69) = 19.57$, $MS_e = 1693.12$, $p < .001$, y alegres, $F(1,69) = 8.51$, $MS_e = 1166.73$, $p < .01$. Los participantes fueron más lentos en los lugares válidos (788 ms. con caras neutras y 657 ms. con caras alegres) que en los inválidos (758 ms. con caras neutras y 640 ms. con caras alegres), mostrando así el efecto de IOR. No fue significativo tal efecto de *Validez* con caras de ira, $F(1,69) = 2.22$, $MS_e = 1988.91$, $p < .1$, (774 ms. para válidos vs. 763 ms. para inválidos). No hubo diferencias entre grupos (la interacción *Valencia x Validez x Ansiedad* no fue significativa $F(2,138) = 1.66$, $MS_e = 1177$, $p < .1$).

TMM y captura atencional

Analizamos los TR en función de cada una de las dimensiones del TMMS para explorar la relación existente entre las diferentes dimensiones de la IE y los procesos de captura atencional, independientemente de los niveles de ansiedad. Para establecer

los grupos según los niveles de IE (altos, medios vs. bajos) en cada una de las dimensiones del TMMS, utilizamos como referentes de diferenciación las puntuaciones terciles. Si el número de participantes para una condición experimental era muy reducido, se unieron grupos (altos-medios o bajos-medios). En la Tabla 2 podemos ver la distribución de la muestra en función de los niveles de ansiedad y de IE².

Se encontraron algunas interacciones específicas en las que estaban presentes los factores de *Atención* y de *Reparación* del TMMS. El factor de *Claridad* no formó parte de ninguna interacción.

En los análisis del factor de *Atención*, en condiciones de SOA largo, encontramos significativa la interacción *Valencia x Señalización x Atención* $F(4,136) = 3.68$, $MS_e = 1103$, $p < .01$. Las comparaciones planeadas indicaron que en los participantes con puntuaciones medias y bajas en la dimensión de *Atención*, se produce el efecto de IOR tanto con caras neutras, $F(1,68) = 12.04$, $MS_e = 1684.87$, $p < .001$, como con positivas, $F(1,68) = 7.49$, $MS_e = 1173.58$, $p < .001$, y negativas, $F(1,68) = 10.26$, $MS_e = 1807.69$, $p < .001$. El TR fue superior en ensayos válidos, comparados con los inválidos, (neutras: válidos 794ms. vs. inválidos 764 ms.; alegres: válidos 666 ms. vs. inválidos 646 ms.; ira: válidos 793 ms. vs. inválidos 764 ms.). Sin embargo, en los grupos con puntuaciones medias y

Tabla 2. Número de participantes en cada uno de los grupos experimentales.

Número de participantes		ALTA ANSIEDAD		
		ATENCIÓN		
	ALTA ANSIEDAD	Alta >78	16	
		Media 72>78	11	
		Baja <72	8	
	ALTA ANSIEDAD	CLARIDAD	Alta >53	1
			Media 43>53	13
			Baja <43	21
	ALTA ANSIEDAD	REPARACIÓN	Alta >42	1
			Media 36>42	13
			Baja <36	21
	BAJA ANSIEDAD	ATENCIÓN	Alta >78	9
			Media 72>78	11
			Baja <72	16
	BAJA ANSIEDAD	CLARIDAD	Alta >53	24
			Media 43>53	11
			Baja <43	1
	BAJA ANSIEDAD	REPARACIÓN	Alta >42	26
			Media 36>42	9
			Baja <36	1

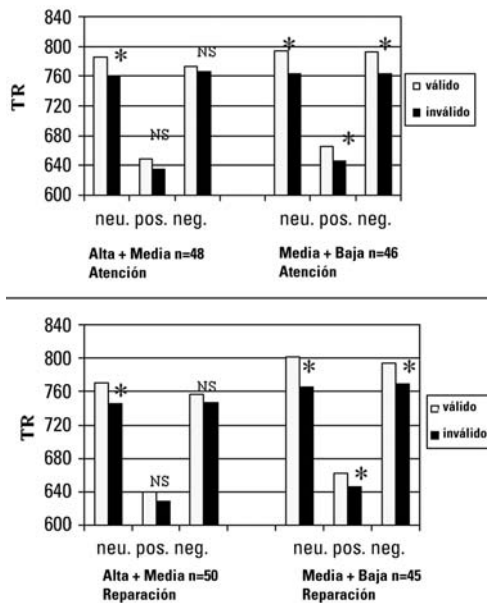


Gráfico 1: Media de los tiempos de respuesta en ms. en función de la Valencia, la Validez y la señalización para SOA largo en los factores de *Atención* (gráfico situado en la parte superior) y *Reparación* (gráfico situado en la parte inferior).

altas en la dimensión de *Atención*, el efecto de IOR estaba presente con caras neutras, $F(1,68) = 9$, $MS_e = 1684.87$, $p < .001$ (TR ensayos válidos: 786 ms. vs. inválidos: 760 ms.), disminuyó con las positivas donde las diferencias entre los ensayos válidos e inválidos fue marginal, $F(1,68) = 3.57$, $MS_e = 1173.58$, $p < .06$ (TR ensayos válidos: 650 ms. vs. inválidos: 636 ms.) y desapareció con las negativas $F(1,68) = 1.15$, $MS_e = 1807$, $p < .2$ (TR ensayos válidos: 776 ms. vs. inválidos: 766 ms.) (Ver Figura 2, parte superior).

En el análisis del factor de *Reparación*, también cuando el SOA era largo, fue significativa la interacción *Valencia* x *Validez* x *Reparación*, $F(4,136) = 2.67$, $MS_e = 1134$, $p < .01$. Comparaciones planeadas indicaron que en los participantes con puntuaciones medias y bajas en la dimensión de *Reparación*, estaba presente el efecto de IOR tanto con caras neutras, $F(1,68) = 16.18$, $MS_e = 1677.05$, $p < .001$, como con positivas, $F(1,68) = 5.04$, $MS_e = 1131.7$, $p < .005$, y negativas, $F(1,68) = 6.84$, $MS_e = 1938.78$, $p < .001$, reflejado en el mayor TR en ensayos válidos comparados con los inválidos

(neutras: válidos 801 ms. vs. inválidos 766 ms.; felices: válidos 662 ms. vs. inválidos 646 ms.; ira: válidos 794 ms. vs. inválidos 769 ms.). Sin embargo, en los grupos con puntuaciones medias y altas en la dimensión de *Reparación*, el efecto de IOR estaba presente con caras neutras, $F(1,68) = 9$, $MS_e = 1677.05$, $p < .001$ (TR ensayos válidos: 771 ms. vs. inválidos: 746 ms.), pero desaparecía con las positivas, $F(1,68) = 2.28$, $MS_e = 1132$, $p < .1$ (TR ensayos válidos: 639 ms. vs. inválidos: 629 ms.) y las negativas, $F(1,68) = 1.6$, $MS_e = 1939$, $p < .2$, (TR ensayos válidos: 758 ms. vs. inválidos: 747 ms.) (Ver Figura 2, parte inferior).

Nivel de ansiedad-rasgo, puntuaciones en el TMMS y captura atencional

El ANOVA de los tiempos de respuesta en función del nivel de los factores del TMMS y del nivel de Ansiedad no mostraron ninguna interacción de las variables *Atención* y *Ansiedad* $F(4,130) < .1$; *Claridad* y *Ansiedad* $F(4,130) = 2$, $MS_e = 1193$, $p < .1$ ni *Reparación* y *Ansiedad* $F(4,130) < .1$

Discusión

Los resultados muestran la presencia del efecto de facilitación con SOA corto y de IOR con SOA largo con rostros neutros y alegres. Sin embargo, ambos efectos desaparecieron ante las caras de ira. Esto refleja que los rostros de ira capturan la atención de los individuos, independientemente de si aparece en un lugar válido o inválido con SOA corto o largo. El hecho de que no encontremos diferencias según el nivel de ansiedad de los participantes podría ser debido a que las caras de ira son estímulos filogenéticamente relevantes y podrían tener un tipo de procesamiento privilegiado, de acuerdo con las teorías evolutivas sobre la función de la atención en la amenaza (ver, por ejemplo, Öhman, 1992).

Al realizar los análisis en función de los factores del TMMS, encontramos que, respecto a la dimensión de *Atención*, los individuos con puntuaciones medias-bajas presentaron el efecto de IOR ante rostros neutros, alegres y de ira. Esto refleja el hecho de que estos participantes no prestan atención a sus emociones. Menos incluso que la población general, ya que el patrón de datos que hemos encontrado en la población general es una mayor orientación hacia estímulos negativos reflejado por la desaparición del efecto de IOR con caras de ira.

Por tanto, el hecho de tener puntuaciones medias-bajas en *Atención* podría estar relacionado con la menor probabilidad de desarrollar una patología ansiosa, ya que está bien establecida en la literatura la existencia de sesgos atencionales hacia estímulos amenazantes en personas ansiosas (ver por ejemplo Williams, Watts, MacLeod y Mathews, 1997). Sin embargo, aquellos con puntuaciones medias-altas, presentaron el efecto de IOR con caras neutras y positivas aunque se redujo ante estas últimas y desapareció ante rostros de ira. Si tenemos en cuenta que la dimensión de *Atención* es el grado en que una persona cree prestar atención a sus emociones y sentimientos, no es de extrañar que, ante un intervalo temporal largo en el que pueden entrar en juego procesos de tipo controlado, los participantes presenten un patrón de ejecución en la tarea de costes y beneficios en el que prevalezca el procesamiento emocional frente al cognitivo, reflejado por una disminución del efecto de IOR con rostros emocionales. El hecho de que aumente la captura más con estímulos negativos que con los positivos, en principio parece que sería un buen cultivo para el desarrollo de una patología ansiosa en estas personas ya que, por definición, tienen una alta tendencia a observar y pensar sobre las emociones.

Por otro lado, aquellos con puntuaciones medias-bajas en *Reparación*, presentaron el mismo patrón de resultados que los que obtuvieron puntuaciones medias-bajas en la dimensión de *Atención*. Si atendemos a lo que se está evaluando con el factor de *Reparación* -la creencia sobre la capacidad para interrumpir y regular estados de ánimo negativos y prolongar los positivos- al contrario de lo que ocurría con el factor de *Atención*, podemos pensar que puntuaciones medias-bajas en *Reparación* sería desadaptativo, ya que al no producirse orientación atencional hacia estos estímulos será más difícil que estos individuos puedan regular sus emociones. Sin embargo, aquellos con puntuaciones medias-altas en *Reparación* se orientan más hacia los estímulos emocionales, tanto positivos como negativos, lo que les permitirá gestionar mejor su regulación emocional utilizando ambas emociones.

Esta idea de que es más adaptativo tener puntuaciones medias-bajas en *Atención* y medias-altas en *Reparación* coincide con algunos trabajos publicados, como el de Extremera y Fernández-Berrocal, 2005. Tal vez, el tipo de procesamiento de captura atencional que tienen estos individuos hacia los es-

tímulos emocionales pueda estar modulando este patrón característico de las personas que tienen mejores niveles de adaptación psicológica.

Para concluir, nos gustaría resaltar que este trabajo es parte de los que estamos desarrollando en nuestro laboratorio para seguir avanzando en el estudio de la IE y sus relaciones con procesos atencionales aunque todavía queda un largo camino por recorrer.

Notas

- ¹ Dirigir la correspondencia a: Dra. Carolina Pérez Dueñas. Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.
E-mail: cperezd@ugr.es.
Esta investigación ha sido financiada por la Junta de Andalucía, Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología con el Proyecto de Excelencia P07-SEJ-03299 al tercer autor, y por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (proyecto PSI2008-03595PSIC) al segundo autor.
- ² Un participante del grupo de alta ansiedad, alta atención, baja claridad y media reparación fue eliminado de la muestra, ya que tuvo más del 50% de errores en la tarea de categorización emocional.

Referencias

- Ekman, P. y Friesen, W. (1976). *Pictures of facial affect*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto, CA.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, D., Ramos, N.S. y Ravira, N. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Lupiáñez, J., Tudela, P. y Rueda, M. R. (1999). Control inhibitorio en la orientación aten-

- cional: Una revisión sobre la inhibición de retorno. *Cognitiva*, 11 (1), 23-44.
- Öhman, A. (1992). Orienting and attention: Preferred preattentive processing of potentially phobic stimuli. En B.A. Campbell (Ed.). *Attention and information processing in infants and adults: Perspectives from human and animal research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pérez-Dueñas, C., Acosta, A. y Lupiáñez, J. (2009). Attentional capture and trait anxiety: Evidence from inhibition of return. *Journal of Anxiety Disorder*, 23, 782-790.
- Pérez-Dueñas, C., Pacheco Ungueti, A.P. Lupiáñez, J. y Acosta, A. (2006). Inteligencia Emocional e interferencia *Stroop* emocional en participantes con ansiedad rasgo elevada vs. baja. *Ansiedad y estrés*, 12, 251-265.
- Schneider, W., Eschman, A. y Zuccolotto, A. (2002) *E-Prime User's Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools Inc.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. (1994). Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/ Rasgo (STAI), 4ª edición. Madrid: TEA.
- Williams, J.M.G., Mathews, A. y MacLeod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 120, 3-24.
- Williams, J.M.G., Watts, F.N., MacLeod, C. Mathews (1997). *Cognitive psychology and emotional disorders (2 nd ed.)*. Chichester, England: Wiley.

Inteligencia emocional, conocimiento y creatividad: experiencias reales en organizaciones del País Vasco

Ana María Reoyo Rodríguez
Roberto López Canas
Universidad del País Vasco

Resumen

La inteligencia emocional en las organizaciones se expande mediante las prácticas compartidas (Vitello, 2007) y su beneficio proviene de una comunicación efectiva y su capacidad para colaborar (Wachendorfer, 2007), favoreciendo el conocimiento no consciente y el pensamiento creativo (Cañadas, 2007), mediante el uso adecuado de la inteligencia emocional.

Los equipos directivos de alto rendimiento actúan como núcleo de gestión del conocimiento y como ente de prácticas compartidas, facilitando el desarrollo de la inteligencia emocional, respetando e integrando la diversidad.

Este estudio pretende relacionar las competencias de liderazgo (Campbell) de siete directivos de un centro tecnológico, con su estilo personal de trabajo en equipo (Belbin) y su cociente emocional para el ejercicio del liderazgo (Sterret).

Los resultados indican que aquellos directivos que destacan por su interés en alcanzar los objetivos (Impulsores) tienen más desarrollada la inteligencia intrapersonal (motivación), mientras que los directivos que destacan en competencias relacionales (Cohesionadores e Investigadores de Recursos) disponen de más competencias intrapersonales (autocontrol, autoconciencia y autoconfianza).

Clarificar el rol que cada directivo desempeña en el equipo favorece la colaboración y la planificación sistemática de la innovación, mediante la integración de competencias diversas, tanto emocionales como de trabajo en equipo.

Abstract

Emotional intelligence in organizations expands by means of shared practices (Vitello, 2007) and its benefit comes from an effective communication and its capacity to collaborate (Wachendorfer, 2007), increasing the unconscious knowledge and

the creative thought (Gorges, 2007), using the emotional intelligence. The managing teams act as nucleus of knowledge management and shared practices, facilitating the development of emotional intelligence, respecting and integrating the diversity. This study tries to relate the competitions of leadership (Campbell) of a technological center managing team, with its personal style of teamwork (Belbin) and its emotional quotient for the leadership exercise (Sterret). The results state that those managers that emphasize the objectives (Shaper) have more developed intrapersonal intelligence (motivation), whereas the managers that emphasize in relational competences (Teamworkers and Resources Investigators) have more intrapersonal competences (self-control, self-conscience and self-confidence). To clarify the team role that each manager carries out in the equipment favors the collaboration and the systematic planning of the innovation, by means of the competences diversity integration (emotional and teamwork).

Planteamiento del problema

Las organizaciones son entes complejos en los que interactúan personas, tarea y entorno. Para entender su dinámica se han aplicado modelos y teorías relacionadas, principalmente, con su cultura y su estilo de liderazgo.

Entre los autores que han analizado los valores culturales para entender su funcionamiento, se encuentran Cameron y Quinn (1999), quienes establecieron cuatro categorías culturales basadas en valores en competencia.

Denominaron cultura Jerárquica a aquella cultura organizacional con valores tradicionales, centrada principalmente en mantener el control interno mediante una planificación estricta del trabajo. La cultura de Mercado destaca especialmente por el interés que pone la organización en posicionarse en el mercado, incrementando la porción quitándosela a sus rivales. La cultura Clan se caracteriza por su énfasis en el bienestar de las personas y su particular interés en el desarrollo de relaciones amistosas, al estilo de una familia tradicional. Finalmente, la cultura Ad-hoc destaca por enfatizar la flexibilidad y el interés en crear una gestión horizontal que favorezca la innovación mediante el trabajo en equipo y la mejora continua.

Belbin (1993) defiende que los equipos de trabajo no funcionan sin una metodología especí-

fica, que determine el rol que cada persona desempeña en el equipo. En esta línea, define nueve roles que se resumen en tres categorías: roles cognitivos, sociales y de acción. Los cognitivos son racionales y destacan en creatividad (cerebro), mente analítica (monitores evaluadores) y conocimientos técnicos (especialistas). El desempeño de roles sociales favorece el buen ambiente de trabajo (cohesionadores), el aprovechamiento del talento de cada componente del equipo (coordinador) y la detección en el entorno de lo nuevo que va surgiendo (investigador de recursos). Los roles que Belbin denomina de acción están directamente relacionados con la forma en que se realiza la tarea, destacando el impulsor como el rol que crea sentido de la urgencia, el implementador como el planificador de la tarea y el finalizador como el interesado en evitar los errores y omisiones.

Las categorías culturales definidas por Cameron y Quinn tienen relación con las capacidades que despliegan los líderes en las organizaciones, siendo los líderes que destacan especialmente como monitores evaluadores e impulsores los que impulsan culturas de Mercado. Los líderes que destacan en roles de acción (finalizadores e implementadores) defienden culturas tradicionales, organizadas y controladas. Líderes con competencias ligadas a la interacción interpersonal (cohesionadores y coordinadores) enfatizan culturas tipo Clan, tratando de desarrollar la armonía en la organización. Finalmente, líderes creativos (cerebro) y negociadores (investigadores de recursos) enfatizan culturas organizacionales abiertas al cambio, integradoras.

Sterret (2000), en "Guía del Directivo para la Inteligencia Emocional" destaca seis cualidades que definen el tipo de inteligencia de los líderes, denominándolas Motivación, Empatía, Conciencia Social, Autoconciencia, Autoconfianza y Autocontrol.

Las teorías de Sterret y Belbin tienden a converger, ya que tal y como define Belbin a los líderes con competencias sociales (cohesionadores, coordinadores e investigadores de recursos), éstos destacan especialmente en competencias socioemocionales interpersonales, mientras que los líderes de acción, como los impulsores, destacan especialmente en competencias emocionales intrapersonales.

Teniendo en cuenta ambas teorías, se analizaron las competencias de varios directivos para comprobar que, efectivamente, ambas teorías, al converger, favorecen la autopercepción emocional.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 7 directivos pertenecientes a una misma organización. Los directivos se reunieron durante 4 sesiones semanales de trabajo, de 4 horas cada una, en las que debatieron acerca de la cultura de la organización, del estilo y funciones del liderazgo, de los roles de trabajo en equipo y de su relación con la inteligencia emocional.

En estas sesiones los directivos completaron los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de evaluación del Cociente Emocional para Directivos (Sterret, 2000).
- Inventario de Autopercepción Belbin (2001) para el trabajo en equipo.
- Estilos de liderazgo (Campbell, 1990)

El objetivo que establecieron fue el de adquirir conocimientos para la mejora de la comunicación y el trabajo en equipo, mediante la disposición de un método que en su aplicación alcance unos resultados óptimos e innovadores en un buen clima de equipo con un compromiso de cambio.

Se utilizaron diversas técnicas para cohesionar al equipo y para desarrollar el pensamiento creativo:

- Listado de atributos, Scamper y provocaciones.
- Mapa mental.
- Metodo 635.

Resultados

Las personas directivas destacaron especialmente por su capacidad para coordinar los diferentes talentos de las personas a su cargo (Coordinadores), obtener recursos externos y buscar nuevas oportunidades en el entorno (Investigadores de Recursos) y apremiar y retar a las personas con el objetivo de alcanzar la máxima eficacia en los objetivos (Impulsores).

Estos resultados indican que no existe una cultura predominante en esta organización sino que, de acuerdo con los roles que se despliegan, indica que existe un interés en destacar en el mercado (Cultura Mercado impulsada por líderes Impulsores-IS) al enfatizar la motivación al logro, en crear un ambiente de trabajo en el que se aproveche el talento de todas las personas (Cultura Clan impulsada por líderes Coordinadores-CO) y en establecer unas normas flexibles que favorezcan el cambio (Cultura de Innovación) impulsada por líderes Investigadores de Recursos-IR.

Tabla 1. Media y desviación típica de los roles de equipo de Belbin.

	Media	d.t.
 Cerebro-CE	3,70	2,32
 Investigador Recursos –IR	6,35	3,52
 Coordinador-CO	6,42	3,10
 Impulsor-IS	6,28	2,94
 Monitor evaluador-ME	4,35	2,42
 Cohesionador-CH	3,14	1,49
 Implementador-ID	4,07	2,89
 Finalizador-FI	2,64	3,03
 Especialista-ES	4,71	2,54

Los datos recogidos se transformaron en puntuaciones “t”, con el objetivo de homogeneizar las escalas y poder comparar las puntuaciones.

Teniendo en cuenta la categorización de Bel-

bin de los roles de equipo en roles sociales, mentales y de acción, se han encontrado mayores niveles de inteligencia emocional en los roles sociales, especialmente en inteligencia intrapersonal, mientras que los roles de acción destacan en inteligencia interpersonal. Los roles mentales no destacan especialmente en inteligencia emocional.

Una puntuación superior a 60 en el rol de **impulsor** (acción) coincide con un estilo de liderazgo dirigido al logro de los objetivos y un cociente emocional elevado en motivación y conciencia social.

Una puntuación superior a 60 en el rol de **cohesionador** (social) no destaca especialmente en estilos de liderazgo, pero sí en autoconfianza y autocontrol en inteligencia emocional.

Una puntuación superior a 60 en el rol de **investigador de recursos** (social) destaca tanto en inteligencia intrapersonal (autoconciencia y autoconfianza) como interpersonal (empatía).

Una puntuación superior a 60 en el rol de **coordinador** (social) coincide con un estilo de liderazgo adaptativo y confiable, pero no destaca en inteligencia emocional.

Tabla 2. Puntuaciones T de los roles, los estilos de liderazgo y la inteligencia emocional.

ROLES		Sujetos						
		1	2	3	4	5	6	7
ROLES	CE	57,68	42,62	42,62	57,68	57,68	34,02	57,68
	IR	58,93	53,24	54,66	36,20	50,40	60,34	36,20
	CO	51,84	61,52	51,84	48,61	38,94	35,72	61,51
	IS	33,73	57,53	43,93	50,72	60,92	59,22	43,93
	ME	50,58	36,17	65,00	54,70	38,23	54,70	50,58
	CH	62,44	42,34	45,69	38,98	62,40	55,74	42,34
	ID	39,38	39,38	65,30	53,20	46,29	60,12	46,29
	FI	44,59	57,76	44,59	69,28	47,88	41,29	44,59
	ES	58,97	39,34	53,08	53,08	35,41	47,19	62,89
ESTILOS DE LIDERAZO	LOGRO	55,28	43,63	53,34	44,99	64,98	36,52	46,22
	Enérgico	48,53	50,73	55,13	49,99	57,33	30,93	57,33
	Afable	38,99	54,76	52,79	41,65	59,69	36,03	57,71
	Confiable	43,89	63,61	46,71	50,00	54,23	35,45	56,10
	Adaptativo	52,78	47,77	46,10	49,90	54,45	34,41	64,47
	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Logro	55,28	43,63	53,34	44,99	64,98	36,52
Autoconciencia		53,50	53,50	49,98	49,98	35,96	62,27	44,73
Autoconfianza		60,14	46,30	49,92	49,93	37,08	60,14	46,30
Autocontrol		66,43	39,04	49,90	50,00	48,17	48,17	48,17
Empatía		35,44	51,03	51,20	48,80	56,23	61,43	45,84
Motivación		56,95	41,50	48,80	51,20	60,81	53,09	37,63
Conciencia Social		50,00	33,67	50,00	50,00	58,16	58,16	50,00

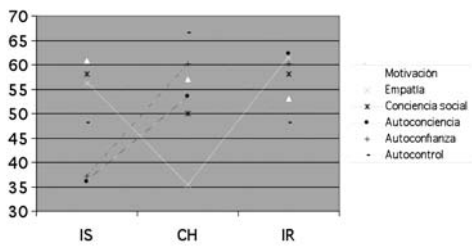


Figura 1: Puntuaciones de los grupos en cada una de las variables emocionales.

Tal y como se aprecia en la Figura 1, los líderes que desempeñan roles de equipo relacionados con comportamientos sociales, como los cohesionador-CH, disponen de puntuaciones altas en competencias de inteligencia emocional intrapersonal (autocontrol y autoconfianza) pero carecen de competencias interpersonales (empatía y conciencia social).

Aquellos líderes que destacan en roles de acción, más enfocados a la tarea, como los impulsores-IS, obtienen puntuaciones altas en competencias de liderazgo dirigidas al logro de objetivos y en competencias emocionales interpersonales, especialmente en motivación.

Los investigador de recursos-IR, otro de los roles sociales, combina puntuaciones altas en inteligencia emocional intrapersonal, especialmente en autoconciencia, y en inteligencia emocional interpersonal (empatía y conciencia social).

Conclusiones

A pesar de tratarse de una muestra muy reducida, los resultados obtenidos apoyan las hipótesis de partida.

1. El liderazgo ejercido desde el rol de impulsor destaca en el uso de conductas dirigidas al logro, y en competencias relacionadas con la inteligencia emocional interpersonal (motivación).
2. El liderazgo ejercido desde el rol de cohesionador destaca en el uso de la inteligencia emocional intrapersonal (autocontrol)
3. El liderazgo ejercido desde el rol de investigador de recursos destaca en el uso de la inteligencia emocional intrapersonal (autoconciencia) e interpersonal (empatía y conciencia social).
4. Los líderes que desempeñan roles de equipo mentales (Cerebros-CE; Monitores Evaluadores-ME y Especialistas-ES) no parecen destacar

especialmente ni en habilidades directivas ni en inteligencia emocional.

5. Roles sociales y roles de acción se autoperiben con competencias emocionales diferentes.

6. No se ha encontrado una relación clara entre estilos de liderazgo de Campbell, inteligencia emocional, valores culturales y roles de equipo.

Los valores en competencia del Modelo de Cultura Organizacional de Cameron y Quinn, junto con los roles de equipo de Belbin, apuntan al estilo de inteligencia emocional que favorecen las organizaciones a través del liderazgo de sus directivos.

Un estudio más profundo con una muestra más amplia permitiría redefinir los perfiles directivos y sus competencias emocionales, con el objetivo de reforzar las competencias emocionales existentes y fomentar aquellas menos presentes. Además, permitiría a los equipos directivos ser conscientes de su forma de entender la organización y sus modos de manejo de las emociones y les ayudaría a integrar y aprovechar su diversidad competencial y a sistematizar la innovación mediante el aprovechamiento de la diversidad del talento directivo, tanto emocional como en valores culturales y de trabajo en equipo.

Referencias

Belbin, M. (2000): *Beyond the team*. Oxford. Butterworth-Heinemann

Cameron, K. y Quinn, R. (1999). Diagnosing and changing organizational culture. Reading: Addison-Wesley.

Campbell, R. J. (1970). On becoming a psychologist in industry (A symposium). *Personnel Psychology*, issue 23.

Campbell, J.P. Dunette, M.D., Lawler, III E.E. y Weick, Jr K.E. (1970). *Managerial behaviour, performance and effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.

Sterret, E.A.(2000). Guía del directivo para la inteligencia emocional de la gestión al liderazgo. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

Inteligencia emocional y el consumo de cocaína en adolescentes

Desireé Ruiz-Aranda

Rosario Cabello

J. M. Salguero

Ruth Castillo

Vanessa González Herero

Universidad de Málaga

Resumen

En este trabajo examinamos el papel de la Inteligencia Emocional (IE), en concreto, de la percepción emocional evaluada a través de una medida de ejecución, sobre el consumo de cocaína en una muestra de 1.841 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga. La IE se asocia con la disminución de las conductas de riesgo para la salud, en las que se incluye el consumo de estas sustancias. Los resultados muestran que aquellos adolescentes con una menor capacidad para percibir adecuadamente las emociones informan de un mayor consumo de cocaína. Los adolescentes con una menor puntuación en IE recurren al consumo de estas sustancias como una forma externa de autorregulación emocional.

Abstract

In the present study, we examined the role of Emotional Intelligence (EI) and, in particular, that of emotional perception, assessed through an execution measure, on cocaine consumption in a sample of 1841 students of compulsory secondary education of the province of Malaga. EI is associated to a reduction in health risk habits, including the consumption of these substances. Results show that those adolescents with a lesser capacity to appropriately perceive emotions report a higher rate of cocaine use. Adolescents with lower scores on EI resort to the consumption of these substances as an external means of emotional self-regulation.

Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas es uno de los comportamientos más problemáticos de los jóvenes en los últimos tiempos. La adolescencia es la etapa de mayor riesgo en el inicio de las conductas de consumo, ya que se trata de una fase del desarrollo

en donde el individuo debe hacer frente a situaciones difíciles y potencialmente estresantes (Orlando, Ellickson y Jinnnet, 2001).

Según los datos obtenidos por el Ministerio de Sanidad y Consumo (2007), la cocaína es, después del cannabis, la sustancia cuyo consumo está más extendido entre los jóvenes. De hecho, el consumo de cocaína comienza a desempeñar un papel importante entre los grupos de riesgo mejor integrados socialmente, que consumen estas drogas principalmente en su tiempo de ocio (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2008).

El concepto de IE aparece como un elemento clave para ayudar a explicar el consumo de sustancias adictivas. Desde la psicología se resalta que las personas adictas poseen un perfil que se caracteriza por tener grandes dificultades para manejar sus emociones (Kassel, Stroud y Paronis, 2003; Novak y Clayton, 2001). La literatura revisada en este terreno pone de manifiesto que el desajuste emocional es un gran factor de riesgo de cara al consumo abusivo de sustancias adictivas, en este caso, de cocaína (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006). El consumo regular de estas sustancias puede ayudarles a aliviar los estados de ánimo negativos que pueden surgir debido a los cambios propios de esta etapa evolutiva.

En la actualidad, no existen estudios que examinen la relación de la IE evaluada a través de medidas de ejecución y el consumo de cocaína. Por tanto, el objetivo de nuestro estudio es determinar el papel que desempeñan las habilidades emocionales, en concreto, la percepción de las emociones en el proceso psicosocial del abuso de sustancias, concretamente de la cocaína entre los adolescentes malagueños.

Método

Participantes

En el estudio han participado en total 1.841 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de diferentes centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga (el 44,5% eran hombres y el 55,5 %, mujeres). La edad media de los participantes es de 14,32 con una desviación típica de 1,57.

Instrumentos

– Cuestionario sobre consumo de drogas utilizado

por el Observatorio Nacional sobre Drogas (Cuestionario E.D.P.E.-2002). Es una adaptación del cuestionario utilizado por el Observatorio Nacional sobre Drogas. Incluye preguntas sobre el consumo de tabaco, alcohol (incluyendo frecuencia actual del consumo de los distintos tipos de bebidas alcohólicas en días laborables y en fin de semana y frecuencia de borracheras), consumo de tranquilizantes o pastillas para dormir, consumo de otras drogas psicoactivas (hachís, marihuana, cocaína, heroína, speed/anfetaminas, alucinógenos, sustancias volátiles, éxtasis/drogas de diseño) y grado de rechazo de ciertas conductas de consumo de drogas. Para este estudio, vamos a centrarnos en las siguientes variables: prevalencia de consumo de cannabis y cocaína y cantidad consumida.

– Tarea de percepción de caras del MSCEIT (Mayer et al., 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). En esta prueba, se les presenta a los participantes una foto de una persona que expresa una emoción básica. Debajo de la foto aparece una lista de cinco emociones y se le pide al sujeto que evalúe en una escala de cinco puntos en qué grado la foto expresa una determinada emoción. Las propiedades psicométricas del instrumento son adecuadas siendo el alfa de Cronbach total de la prueba de .80. Para nuestra muestra la fiabilidad de esta escala es de .92.

Resultados

Prevalencia del consumo de cocaína

El consumo de cocaína se sitúa entre un 0,7% de alumnos entre los 12 y los 14 años que la han consumido alguna vez y un 2% de los alumnos de entre 14 y 18 años.

Con respecto a las diferencias entre sexos entre los 12 y los 14 años, es importante señalar que las chicas a estas edades consumen este tipo de sustancia en menor medida que los chicos. El porcentaje de consumo de los chicos es de un 1,1%, mientras que el de las chicas es de un 0,5%.

Al igual que en las edades anteriores, entre los 14 y los 18 años, la extensión del consumo de drogas en estas edades también es más elevada en los chicos que en las chicas, tanto si tenemos en cuenta el consumo más reciente como el intensivo (ver Tabla 2). En el caso de la cocaína, el porcentaje de chicos que han consumido cocaína alguna vez en la vida es de un 3,3% y el porcentaje de las chicas es de un 1%.

Evolución del consumo de cocaína

La edad es una variable que influye decisivamente en la extensión del consumo de drogas en esta población. La proporción de consumidores aumenta progresivamente con la edad, alcanzando su máximo entre los estudiantes de 18 años.

El consumo de cocaína es prácticamente inexistente a los 12 años, pero a los 13 años ya se inicia de forma significativa (1,4%) hasta llegar a los 18 años al 4,2% (ver Figura 1).

Relación entre la percepción emocional y el consumo de cocaína

Se ha realizado un análisis lineal general univariante para examinar las diferencias en el consumo de cocaína en función de la capacidad para percibir las emociones. Los resultados muestran un efecto principal de la percepción emocional ($F=6.1, p<.01$) sobre el consumo de cocaína. Por tanto, los adolescentes que consumen cocaína, tienen una menor capacidad para percibir las emociones (ver Figura 2).

Conclusión

Las variables emocionales han mostrado, a lo largo de la literatura, ser de gran relevancia para comprender el consumo abusivo de sustancias (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004;

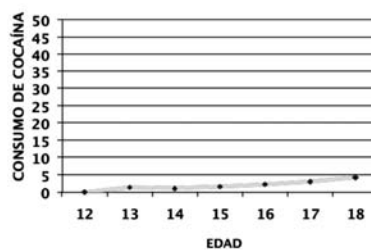


Figura 1: Evolución del consumo de cocaína.

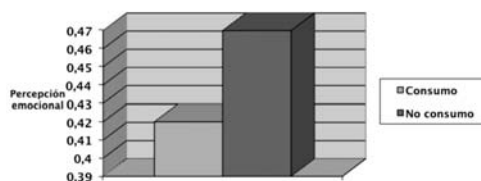


Figura 2. Perfil de inteligencia emocional en el consumo de cocaína.

Tabla 1. Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria de 12-18 años.

	Consumo alguna vez en la vida	
	Consumo de los 14-18 años	Consumo de los 12-14 años
Cocaína	0,7%	2%

Tabla 2. Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria de 12-18 años en función del sexo.

Consumo alguna vez en la vida	Hombre (12-14)	Mujer (12-14)	Hombre (14-18)	Mujer (14-18)
Cocaína	1,1%	0,5%	3,3%	1%

Kassel, Stroud y Paronis, 2003; Limonero, Tomás Sabado y Fernández-Castro, 2006).

En este estudio se han analizado las prevalencias y evolución del consumo de la cocaína, así como las relaciones entre la inteligencia emocional y el consumo de estas sustancias en la adolescencia.

Los resultados obtenidos con las muestras de 12 a 13 años hacen aconsejable estudiar el inicio del consumo y el perfil psicológico del consumidor al menos desde los 13 años. En esta edad el consumo de cocaína comienza a ser significativo. Algunos estudios han demostrado que el abuso de drogas en los últimos años de la niñez y principios de la adolescencia está asociado con un mayor consumo posterior (Wilkinson y Abraham, 2004). El porcentaje de adolescentes que han consumido cocaína a edades tempranas señala la necesidad de desarrollar iniciativas centradas en la prevención del contacto con estas sustancias a edades tempranas y su siguiente uso continuado.

En este estudio se ha incluido la variable inteligencia emocional como factor de protección ante el consumo de cocaína en la población adolescente. Concretamente, los resultados de los análisis estadísticos realizados reflejan que aquellos adolescentes que tienen una mayor capacidad para percibir adecuadamente las emociones informan de un menor consumo de cocaína. Pero, ¿por qué ocurre esta relación? En primer lugar, si los alumnos disponen de menos destrezas para identificar las emociones, es probable que no logren comprender por qué ocurren y cómo pueden manejarlas. Por tanto, estos adolescentes no podrán disponer con facilidad de la información que les proporcionan las emociones. Esta falta de conocimiento emocional y

de posibles estrategias para manejar emociones negativas puede llevar a la persona al consumo de sustancias adictivas como forma de mitigar esos estados emocionales aversivos o para provocar estados de ánimo más placenteros (Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2005). Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol, cannabis, cocaína) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que están expuestos en esta edad tan crítica. Los adolescentes con mayor inteligencia emocional son más capaces de afrontar sus emociones en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. Por otro lado, la presión ejercida por el grupo de iguales es uno de los factores que más se asocian al inicio del consumo de drogas, así como a las situaciones de abuso (Trinidad y Johnson, 2002). Los adolescentes con una mayor dificultad para percibir las emociones, pueden tener más dificultad a la hora de identificar esta presión del grupo de iguales. En esta edad el grupo de amigos se convierte en un aspecto fundamental para el adolescente siendo especialmente vulnerable ante la presión del grupo de iguales. El actuar de acuerdo al grupo supone ser aceptado por sus miembros y ganarse el aprecio de sus iguales. Sin embargo, el no hacerlo puede entrañar el riesgo de ser expulsado del grupo. La in-

teligencia emocional puede estar relacionada con las habilidades sociales necesarias para manejar la presión del grupo y para comunicar sus ideas y sentimientos de manera asertiva ayudándoles a aumentar la resistencia ante la presión grupal. Pero para ello, es fundamental que el adolescente pueda identificar las emociones de manera adecuada.

Podríamos decir, por tanto, que una alta inteligencia emocional se relaciona con un menor número de conductas autodestructivas (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2004). Los factores de riesgos que se asocian a las complejas conductas adictivas son numerosos. Mientras que muchos de estos factores de riesgo no pueden ser modificados, las capacidades que incluye la inteligencia emocional pueden ser aprendidas y mejoradas previniendo así futuras conductas de riesgo para la salud (Rossen y Kranzler, 2009; Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Referencias

- 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., Mayer, J.D y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36,1387-1402.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey and Caruso. Toronto, Canada:Multi-Health Systems Publishers.
- Kassel, J.D., Stroud, L.R. y Paronis, C. A. (2003). Smoking, stress and negative affect: correlation, causation and context across stages of smoking. *Psychological Bulletin*, 129, 270-304.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, 95-100.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). Informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanza secundaria (Estudes) 2006-2007. Madrid: MSC.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2008). Informe anual. El problema de las Drogodependencias en Europa. Madrid: MSC.
- Orlando, Ellickson, P.L. y Jinnat, K. (2001). The temporal relationship between emotional distress and cigarette smoking during adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 959-970.
- Rossen, E., y Kranzler, J.H., (2009). Incremental validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MS-CEIT) after controlling for personality and intelligence. *Journal of Research in Personality*, 43, 60-65.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P. y Johnson, C.A. (2004). The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., y Johnson, C.A. (2004). Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors in Adolescents: Interactions on Smoking Intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., y Johnson, C.A. (2005). Emotional Intelligence and acculturation to the United States: Interactions on the Perceived Social Consequences of

Smoking in Early Adolescents. *Substance Use and Misuse*, 40, 1697-1706.

Wilkinson, D. y Abraham, C. (2004). Constructing and integrated model of the antecedents of adolescents smoking. *British Journal of Health Psychology*, 9, 315-333.

Relaciones entre la inteligencia emocional autoinformada por los miembros de la familia

M. T. Sánchez Núñez
P. Fernández-Berrocal
J. Montañés
J. M. Latorre

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

A partir de la revisión planteada sobre el estudio de la Inteligencia Emocional Autoinformada (IEA) y su relación con el parentesco familiar y en vista del vacío existente, a excepción del estudio de Guastello y Guastello (2003), consideramos prioritario una aportación sobre este tipo de relación. Este trabajo se enmarca en el modelo de Mayer y Salovey (1997) o Modelo de Habilidad y, en concreto, en la medida de IE autoinformada, Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal y col., 2004). La muestra se compone de 73 familias de la provincia de Toledo: 302 participantes en total, 73 padres, 73 madres y 156 hijos/as (71 varones y 85 mujeres). Los análisis correlacionales y diferencias de medias nos muestran cómo existe relación entre la *Claridad* emocional autoinformada por los padres/madres y la de sus hijos/as y cuando se tiene en cuenta el sexo de los progenitores los padres tienen un papel protagonista en las relaciones con la IEA por sus hijos/as. Los hijos/as se perciben con una clara desventaja en IEA frente a sus padres/madres.

Abstract

In view of the lack of studies about the relationship between Perceived Emotional Intelligence (PEI) and the members of the family, with the exception of the study of Guastello and Guastello (2003), a contribution to this type of relationship must be considered. We have based our study on Mayer and Salovey Model (1997) or Model of Ability and, specifically, in perceived IE measure, Trait MetaMood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). The sample is composed of 73 families from the county of Toledo. The total is 302 subjects: 73 fathers, 73 mothers and 156 children (71 males and 85 females). Results show that there is a relationship in perceived emotional Clarity between

parents and children. The fathers have a principal role in the relationship with the children's PEI and the children show a disadvantage in PEI in compare with the parents.

Introducción

El ambiente familiar se considera protagonista en la socialización de la Inteligencia Emocional (IE). La construcción de modelos teóricos como el de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, (2003) es de suma utilidad para la planificación del estudio científico de todas las variables implicadas en su desarrollo, dónde los aspectos biológicos hereditarios del niño interactúan y se unen con las experiencias personales para producir las conductas emocionalmente inteligentes. Pese a todo, en la revisión realizada sobre la literatura a este respecto comprobamos que los estudios sobre la IE en el ámbito familiar son escasos. Son únicos los estudios que nos descubren las relaciones de la IE entre padres e hijos, utilizando los instrumentos de evaluación creados específicamente para medir este constructo. Únicamente Guastello y Guastello (2003) estudiaron la relación entre la IE de padres/madres e hijos/as a través de una escala de autoinforme (SSRI de Schutte, Malouff et al., 1998), aunque éste no fuera el objetivo principal de su investigación. En sus resultados revelaron correlaciones significativas positivas en inteligencia emocional autoinformada (IEA) entre madres e hijos/as, pero no entre el padre y los hijos/as. Por otro lado, los hijos varones puntuaron significativamente por encima de sus padres en IEA. Estos resultados parecen indicar que la IE no es simplemente un aspecto de maduración que viene con la edad sino que los aspectos socio-culturales están mediando estas influencias y diferencias.

A este respecto, nos propusimos aportar algo de claridad al vacío existente en la literatura, con la posibilidad de contrastar los resultados de Guastello y Guastello (2003) con una muestra española, culturalmente distinta. Trataremos de averiguar si la imagen que los padres tienen de sí mismos en cuanto a sus habilidades emocionales está relacionada con el modo en que los hijos se perciben a sí mismos en este mismo tipo de habilidades, a expensas de que esta imagen se ajuste o no a la realidad. Por otro lado, mediremos también las diferencias generacionales en este tipo de percepciones. Bajo el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey

(1997) nos valdremos de una de las pruebas de autoinforme más utilizada para llevar a cabo este estudio: la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), adaptación al castellano de la escala original inglesa, Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Pal-fai, 1995).

En función de nuestros objetivos y en base a los escasos resultados de la literatura científica al respecto planteamos las siguientes hipótesis:

1. “*Esperamos encontrar una correlación significativa entre la IEA de los padres/madres y la IEA de los hijos/as*” fundamentada en las teorías sobre el aprendizaje de las competencias emocionales (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; Zeidner et al., 2003).

2. “*Esperamos que la IEA de los padres/madres sea mayor que la IEA de los hijos/as*” fundamentada en los estudios sobre el creciente desarrollo de la IE a través de la adolescencia y adultez (Bar-On, 1997, 2002; Kafetsios, 2004; Schaie, 2001; Van Rooy et al., 2005).

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 73 familias de estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Cumplimentaron las pruebas de valoración todos los miembros de la familia mayores de 11 años. 302 participantes formaban la muestra total, entre los que contamos con 73 padres y 73 madres, entre 40 y 64 años ($M = 50.45$, $DT = 5.10$) y 156 hijos (71 varones y 85 mujeres) entre 14 y 34 años ($M = 21.74$, $DT = 3.7$).

Medidas

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de IE percibida sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varían desde Nada de acuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, que se evalúa a través de los primeros 8 ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos; Claridad emocional, que se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas, y Reparación emocional, que se evalúa con los últimos 8 ítems restantes, se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para

interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Las personas que se perciben con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en Atención Emocional y altas puntuaciones en Claridad y Reparación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Los índices del alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del TMMS son adecuados (para Atención .88; Claridad .89 y Reparación .86).

Análisis estadísticos

Los análisis utilizados para medir las relaciones existentes entre la IEA por los miembros de la familia fueron correlaciones de Pearson y comparaciones de medias (prueba T para muestras relacionadas).

Resultados

A continuación, en la *Tabla 1* se muestran la media y desviaciones estándar de las variables implicadas en el estudio.

Análisis correlacionales

A continuación, dado el elevado número de variables implicadas en el estudio, únicamente citaremos las variables que obtuvieron significación estadística. Así, a través del análisis de correlación de Pearson (r) entre las puntuaciones en el TMMS-24 de los padres/madres y los hijos/as en general, los resultados indican una correlación positiva en *Claridad* ($r = .37$, $p = .001$) entre ambas generaciones, y entre la *Atención* de los padres/madres y la *Claridad* de los hijos/as ($r = .23$, $p = .042$).

Los análisis correlacionales, en función del género, revelaron los siguientes resultados: existencia de una correlación significativa positiva entre la *Reparación* del padre y la *Claridad* del hijo ($r = .27$, $p = .020$) y no encontramos ninguna correlación significativa entre las puntuaciones de la madre y el hijo en ninguno de los factores del TMMS-24.

Con relación a las hijas, tanto los padres como las madres correlacionan positivamente con ellas en *Claridad* ($r = .24$, $p = .020$), ($r = .31$, $p = .004$) y además existe una correlación significativa positiva entre la *Atención* del padre y la *Claridad* de la hija ($r = .25$, $p = .023$).

Comparación de medias

Mediante el análisis de la prueba T (comparación de medias) para muestras relacionadas entre las

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos: Medias, Desviaciones Estándar, Error típico de estimación, Rango y Tamaño muestral de las variables de estudio.

Escalas	M	DT	EE	Rango	N
Frecuencia de emociones positivas	4.15	3.82	7.76	.001	.47
Frecuencia de emociones negativas	2.67	.54	-5.81	.001	.32
Atención (padre/madre)	3.03	.57	.06	1-5	73
Claridad (padre/madre)	3.32	.59	.06	1-5	73
Reparación (padre/madre)	3.38	.54	.06	1-5	73
Atención padre	2.98	.79	.09	1-5	73
Claridad padre	3.28	.81	.09	1-5	73
Reparación padre	3.43	.71	.08	1-5	73
Atención madre	3.07	.71	.08	1-5	73
Claridad madre	3.36	.76	.08	1-5	73
Reparación madre	3.34	.81	.09	1-5	73
Atención (hijos/as)	3.43	.70	.08	1-5	156
Claridad (hijos/as)	3.29	.52	.06	1-5	156
Reparación (hijos/as)	3.27	.59	.06	1-5	156
Atención hijo	3.28	.76	.09	1-5	71
Claridad hijo	3.20	.76	.09	1-5	71
Reparación hijo	3.35	.79	.09	1-5	71
Atención hija	3.55	.81	.08	1-5	85
Claridad hija	3.35	.70	.07	1-5	85
Reparación hija	3.19	.76	.08	1-5	85

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos: Medias, Desviaciones Estándar, Error típico de estimación, Rango y Tamaño muestral de las variables de estudio.

Par 1	Par 2	n	Par 1			Par 2			t	gl	
			M	DE	EE	n	M	DE			EE
Padre	Hijo	71	2.93	.68	.08	71	3.29	.77	.09	-3.05**	7
Madre	Hijo	71	3.05	.59	.07	71	3.29	.77	.09	-2.18*	70
Padre	Hija	85	3.08	.85	.09	85	3.56	.82	.09	-3.99***	84
Madre	Hija	85	3.15	.76	.08	85	3.56	.82	.09	-3.76***	84

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .00$.

puntuaciones del TMMS-24 de los padres/madres y las puntuaciones de sus hijos/as encontramos diferencias significativas en *Atención* donde los hijos/as puntúan significativamente por encima de los padres/madres en este factor (véase *Tabla 2*).

También encontramos diferencias de medias estadísticamente significativas, esta vez, entre los padres y los hijos/as en *Reparación*, con medias signi-

ficativamente superiores de los padres frente a sus hijos/as ($t = 2.04$, $gl = 155$, $p = .043$). Por último no se hallan diferencias significativas en *Claridad* entre padres/madres e hijos/as.

En definitiva, existen diferencias significativas entre la IEA de los padres/madres y la IEA de sus hijos/as, con superioridad en *Atención* de los hijos/as frente a los padres/madres y con superioridad en *Reparación* de los padres frente a sus hijos/as.

Discusión

Podemos concluir que existe relación entre la percepción que los padres/madres tienen sobre su IE y la de sus hijos/as pero no en todos los factores de la IE, por lo que nuestra primera hipótesis sería confirmada parcialmente. En concreto, si los padres/madres se perciben con una alta *Claridad* emocional, también lo hacen sus hijos/as. Si tenemos en cuenta el sexo de los progenitores comprobamos cómo la percepción que la madre tiene sobre la *Atención* que presta a sus emociones influye en la que sus hijos/as tienen sobre sí mismos. Sin embargo, la misma percepción del padre, sobre un mayor grado de *Atención* a sus emociones, se relaciona con hijos/as que se perciben con una mayor *Claridad* emocional. Una posible explicación a este fenómeno podría fundamentarse en el menor grado de *Atención* que los varones suelen prestar a sus emociones, reflejado en los baremos utilizados para la corrección de la TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), donde una menor puntuación en *Atención* por parte de los hombres frente a las mujeres es considerada adecuada (entre 22 a 32 para hombres y entre 25 a 35 para mujeres). Los estudios sobre el desarrollo de las emociones nos muestran el origen de estas diferencias debido a una instrucción diferencial desde el nacimiento (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Latorre y Montañés, 2008). Partiendo de estos hechos, los padres que se perciben más atentos a sus emociones podrían asociarse con una instrucción más emocional.

En dirección opuesta a los resultados de Guastello y Guastello, (2003), dónde únicamente la IEA de la madre correlacionaba con la de sus hijos/as, comprobamos cómo, en este caso, es el padre el que tiene un papel protagonista en la relación con la IEA por sus hijos. Mientras que la percepción que el padre tiene sobre su propia IE influye tanto en sus hijas como en sus hijos; en el caso de las madres, únicamente influye en las hijas, en concreto, en la *Claridad* emocional percibida. Estos resultados creemos que apoyan la hipótesis del peso de los aspectos socio-culturales en el desarrollo de la IEA por los miembros de la familia. En nuestro caso, la muestra pertenece casi en su totalidad a la zona rural de la provincia de Toledo, dónde la figura del patriarca todavía puede ejercer su influencia en las familias.

Por otro lado, se observa una clara desventaja de los hijos/as frente a los padres/madres en IEA, con lo que nuestra segunda hipótesis inicial es con-

firmada. Los hijos/as con una percepción de alta *Atención* a sus emociones y baja *Regulación* emocional, en comparación con sus progenitores, se sitúan en un perfil de baja IE. Estos resultados apoyan la predicción de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, (2001), sobre el desarrollo de la IE a lo largo de la vida, así como, los estudios sobre el modo desigual y jerárquico del desarrollo de las distintas competencias emocionales, con predominancia de la atención y comprensión emocional antes de la regulación (Jinfu y Xiaoyan, 2004). Sin embargo, nuestros resultados de nuevo van en otra dirección a los encontrados por Guastello y Guastello (2003), dónde los hijos varones superaban a sus padres en IEA, proporcionando, de nuevo, apoyo a la hipótesis socio-cultural. De este modo, hemos comprobado que dependiendo de ciertas condiciones inexploradas hasta el momento la figura del padre o la madre pueden alternar el protagonismo a la hora de influir en la IEA por sus hijos, así como que los hijos puedan incluso desarrollar una autopercepción sobre habilidades emocionales superior a la de sus padres.

Pese a todo, hemos de ser precavidos a la hora de generalizar estos resultados y señalar ciertas limitaciones, ya que, no sabemos si en otro marco socio-cultural y con una muestra mayor los resultados serían los mismos. Futuros estudios deberían indagar en el descubrimiento de las variables que posibilitan un desarrollo óptimo en la percepción de las habilidades emocionales. A su vez, utilizar medidas de evaluación de la IE más objetivas como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-MSCEIT (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003) junto a pruebas de auto-informe nos proporcionarían una información muy valiosa, relacionando la IE con un concepto más amplio de la inteligencia general. Ambas pruebas nos ayudarían a clarificar cuestiones cómo el papel que las creencias sobre las habilidades emocionales en el ámbito familiar pueden tener en la ejecución posterior. Nosotros optamos por elegir el autoinforme ya que ese era exactamente nuestro objetivo: evaluar la percepción de los miembros de la familia sobre su IE, sus influencias y diferencias y comprobar finalmente cómo el modo y grado en el que se perciben los padres/madres en IE influye en el modo y grado en el que lo hacen sus hijos.

Una de las principales labores del éxito parental en humanos es formar las competencias emocionales de los hijos para hacerse adultos (Matthews et al., 2002). Si a esto le sumamos la relación entre la IEA y el ajuste psicológico y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera y Ramos, 2005), en el caso de los padres/madres de familia el fomentar una imagen positiva de sí mismos, a través del ejercicio de estas habilidades, debería ser una responsabilidad dada sus implicaciones educativas y sociales.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQi:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports* 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., 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., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.
- Guastello, D. D. y Guastello, S. J. (2003): Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Jinfu, Z. y Xiaoyan, X. (2004). A Study of the Characteristics of the Emotional Intelligence of College Students. *Psychological Science (China)*, 27, 293-296.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). Development and Schooling of Emotional Intelligence. En G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. Science & Myth*. Boston: MIT Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Schaie, K. W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics—Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews. *Emotion*, 1, 243-248.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelli-

gence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Van Rooy, D. L., Alonso, A. y Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

¿Importa la inteligencia emocional de los líderes en el contagio emocional grupal?

José J. Villanueva

Alicia Arenas

Ana Lanero

Octavia D'Almeida

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

Resumen

Dado que el contagio emocional es un tipo de influencia social proponemos que los líderes emocionalmente inteligentes transmiten más eficazmente sus estados de ánimo a los seguidores. Para probar la hipótesis, llevamos a cabo un diseño experimental con una muestra de estudiantes universitarios. Se formaron equipos donde los roles de líder y seguidor fueron asignados de forma aleatoria a los sujetos. Para manipular el estado de ánimo de los líderes hemos empleado una versión adaptada del método Velten de inducción de estados de ánimo. Después del procedimiento de inducción, los miembros del equipo interactuaron en una tarea donde se esperaba que ocurriese el contagio emocional. Los resultados no apoyaron la hipótesis del contagio emocional. Se discuten las implicaciones de los resultados.

Abstract

Being emotional contagion a type of social influence we propose that emotionally intelligent leaders are most likely to transmit their moods to their followers. For testing the hypothesis we carried out an experimental design using a sample of undergraduate students. Teams were formed randomly assigning subjects to the leader and follower roles. To manipulate the mood of the leaders we used an adapted version of the Velten mood induction procedure. After the induction procedure, the team members interacted in a task where the emotional contagion was expected to happen. For measuring EI we used the Schutte Self-Report Inventory. Results did not support the emotional contagion hypothesis. Implications of the results are discussed.

Introducción

Hasta hace no mucho tiempo el estudio de las emociones en el contexto organizacional había que-

dado relegado, aun a pesar del hecho de que para entender la conducta humana resulta imprescindible comprender las emociones. Esta circunstancia de abandono se vuelve entendible al considerar, por un lado, que la concepción tradicional dominante sobre cómo debían ser los integrantes de las organizaciones, era precisamente que los individuos tenían que ser tomadores de decisiones racionales, y por otro lado, que dichas explicaciones provenían principalmente de la psicología cognitiva (Muchinsky, 2000).

Así pues, el reciente interés sobre el estudio de la dimensión afectiva en las organizaciones ha llevado a darles su importancia como entes generadores de emociones (Brief y Weiss, 2002). En este ambiente particular de creación de emociones en los individuos, donde se mezclan intereses particulares con los intereses organizacionales, destacan, primero, el hecho implícito en el fenómeno grupal de que los individuos aportan a los grupos sus particulares tendencias emocionales y, segundo, que la composición e interacción de esas emociones produce un compuesto emocional que puede ir más allá de las tendencias emocionales individuales. Al respecto, Kelly y Barsade (2001) proponen un modelo de cómo opera el afecto en los grupos, subrayando que el afecto a nivel individual es comunicado a otros miembros del grupo por medio de procesos explícitos e implícitos. Si bien los primeros son intentos deliberados para manipular el estado de ánimo de los miembros de un grupo, los segundos se enmarcan en lo que algunos autores (Hatfield, Cacioppo, y Rapson, 1992) han denominado contagio emocional, es decir, la “tendencia relativamente automática de mimetizar y sincronizar expresiones, sonidos, posturas y movimientos, con otras personas y consecuentemente éstas convergen emocionalmente” (p. 151).

Como factor endógeno en la producción de emociones el liderazgo es considerado un elemento clave en la construcción de la emoción grupal, tan es así que autores como Sy, Côte, y Saavedra (2005) han aportado evidencia sobre la influencia que ejerce el estado de ánimo del líder sobre el estado de ánimo individual y el tono afectivo grupal.

Ahora bien, al atender al carácter implícito de este proceso de transferencia de emociones suena pertinente indagar si existe un factor adicional que explique una mayor o menor efectividad del proceso de contagio.

La inteligencia emocional es un constructo que se explica como un conjunto de habilidades que explican la variación en la exactitud con la que las personas perciben y entienden sus emociones (Mayer y Salovey, 1997). Si como propone el concepto de IE de que los individuos difieren en la habilidad de valorar y expresar la emoción, entonces se esperarían diferencias en el grado en que los sujetos son buenos emisores y receptores de emociones. Proponemos que en la medida en que un líder sea emocionalmente más inteligente, mayor será la capacidad de ejercer un contagio emocional en los integrantes de su grupo.

Método

Participantes

En el estudio participaron voluntariamente 176 estudiantes universitarios, de los cuales 16% eran varones y 84% mujeres. La media de edad de los participantes fue de 22.42 años ($DE = 2.83$). Se formaron 49 equipos (20 equipos de 3 personas y 29 equipos de 4 personas) y en dichos equipos se asignaron de forma aleatoria los roles de líder y seguidor.

Instrumentos de medición

Inteligencia emocional. Se empleó una versión adaptada del "Schutte Self-Report Inventory" (SSRI; Schutte et al. 1998) traducida al castellano por los autores del trabajo. Los participantes responden una escala tipo Likert de 1 a 5: desde "totalmente en desacuerdo" con valor de 1 hasta "totalmente de acuerdo" con valor de 5. La fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .86$

Verificación de estado emocional I (T1). Se empleó una escala compuesta por 10 frases de adjetivos referidos a diferentes sentimientos y emociones, 5 de contenido afectivo positivo (ej., activo, alegre) y 5 de contenido afectivo negativo (ej., mal, triste). La fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .91$

Verificación de estado emocional II (T2). Se empleó una escala compuesta por 10 frases de adjetivos con contenido emocional, pero los adjetivos fueron distintos a los utilizados en T1. La fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .85$

Procedimiento

Se llevó a cabo un diseño experimental donde se aplicó un procedimiento de inducción de estados de ánimo a los líderes para posteriormente analizar su efecto sobre los seguidores.

Inducción emocional. Se empleó una versión modificada del método Velten (Sinclair, Mark, Enzle, Borkovec y Cumbleton, 1994) de inducción de estados de ánimo, para aplicarse en grupo ya que la inducción se efectuaba en grupos de hasta 4 líderes por sesión. Los grupos experimentales se dividieron en las categorías: positivo, negativo y grupo control.

Como parte del paradigma de estudios no relacionados, al momento de inscribirse al experimento se les dijo a los participantes que tomarían parte en una investigación sobre dinámicas grupales para la resolución de tareas. Después de la inscripción se asignaron los roles de líder y seguidor.

Las sesiones experimentales se compondrían como máximo de 4 grupos y a los líderes de cada grupo se les citó 15 minutos antes que al resto de los integrantes del equipo. Al llegar los líderes, se les pidió su colaboración para participar en otra investigación como un favor a otra investigadora, se les dijo que no se llevaría mucho tiempo y que al terminar podían integrarse sin ningún problema en el experimento principal. Ante la respuesta favorable se les condujo a otro espacio que estaba aislado donde de forma secuencial firmaron una carta de consentimiento informado, respondieron al SSRI, pasaron por el procedimiento de inducción emocional y respondieron al T1 para verificar la efectividad del procedimiento.

Al llegar los seguidores se les contó el mismo guión sobre participar en otro estudio como un favor a otra investigadora para no levantar sospechas sobre el propósito del estudio. Los que respondieron favorablemente firmaron una carta de consentimiento informado, respondieron al SSRI, al T1 para verificar su estado emocional base y para hacer tiempo mientras se incorporaban los líderes se les puso una tarea neutra para entretenerles.

Al integrarse los líderes al grupo, se les dejó interactuando durante 7 minutos (tiempo en el que se esperaba que sucediese el contagio emocional) para planear la tarea del supuesto experimento principal para el cual habían sido reclutados.

De forma sincronizada al finalizar los 7 minutos de interacción entraba de forma inesperada la investigadora del otro estudio no relacionado para aplicarles la escala T2 a líderes y a seguidores, de esta forma se verificaría la permanencia del estado de ánimo en los líderes y en el caso de los seguidores esta medición la compararíamos con su estado emo-

Tabla 1. Correlaciones entre las variables

Escala	1	2	3
1. Inteligencia emocional	–		
2. Verificación de estado emocional I (T1)	.27**	–	
3. Verificación de estado emocional II (T2)	.20*	.69**	–

* $p < 0.05$; ** $= < 0.01$.

cional base para saber si hubo un cambio de estado de ánimo después de interactuar con los líderes.

Resultados

En la tabla 1 se muestran las correlaciones entre las variables

Para verificar la efectividad del procedimiento experimental de inducción de estados de ánimo se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un factor y se encontró que hubo diferencias significativas entre las 3 condiciones experimentales $F(2, 47) = 34,80$, $p < .001$.

Para verificar el estado emocional base de los seguidores se aplicó una ANOVA de un factor y se encontró que no hubo diferencias significativas entre los 3 grupos experimentales. $F(2, 125) = .992$, $p > .05$.

Para descartar que el estado de ánimo reportado por los líderes en T2 fuese un efecto de la demanda, se aplicó un ANOVA con medidas repetidas 2×3 , intra (Tiempo: Pre-interacción líderes-seguidores, Post interacción) \times inter (Inducción emocional: positiva, negativa y neutra), teniendo por resultado que $F(2, 46) = 9.42$, $p < .05$. Por tanto podemos decir que el efecto del estado de ánimo se mantuvo incluso después de la interacción con los seguidores. En la figura 1 se aprecia con mayor detalle la relación entre las condiciones experimentales en los dos momentos de medición. Se observa que si bien las diferencias entre los tres grupos experimentales permanecen, éstas tienden a converger a la línea base en T2.

Para verificar si hubo diferencias en los estados de ánimo de los seguidores después de la interacción con los líderes se llevó a cabo un ANOVA mixto considerando los grupos experimentales y las medidas T1 y T2. Los resultados arrojaron que la condición experimental no tuvo interacción con la emocionalidad de los seguidores ($F(2, 118) = .327$,

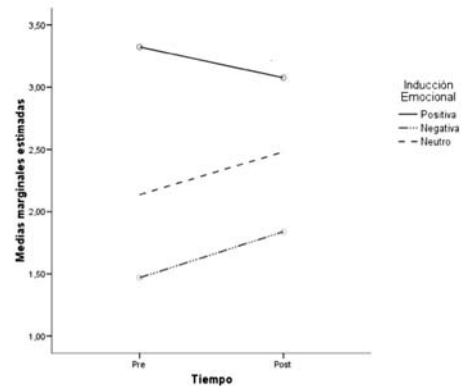


Figura 1: ANOVA mixto líderes inducción emocional T1 y T2.

$p > .05$) por tanto no se puede concluir que el estado de ánimo del líder haya afectado significativamente al estado de ánimo de los seguidores.

A pesar de los resultados obtenidos se llevó a cabo un análisis de regresión para probar la influencia de la IE de los líderes sobre el estado de ánimo final (T2) de los seguidores. Los resultados indicaron que la IE de los líderes no mostró un efecto significativo sobre el estado de ánimo de los seguidores ($\beta = .098$, $p = .29$) y explicó un 1% de la varianza ($R^2 = 0.010$).

Discusión

A pesar de haberse probado la efectividad del procedimiento para la inducción emocional en los líderes y de que el autoreporte del estado de ánimo no parece deberse a un efecto de la demanda en vista de la permanencia de dicho estado aún después de la interacción con los seguidores, no se observó ningún efecto diferencial en el estado de ánimo de los seguidores después de la interacción grupal y por tanto no encontramos evidencias de que se haya presentado un contagio emocional grupal provo-

cado por el estado emocional del líder. De ahí que la principal hipótesis que planteamos no pudo ser verificada.

Parece ser que el estudio del fenómeno del contagio emocional merece una revisión sobre las circunstancias particulares que lo favorecen, pues en contraste a nuestro estudio, el estudio de Sy (Sy et al., 2005) incluía grupos que previamente al experimento habían pasado juntos un promedio de 2.5 meses.

La prueba de la influencia afectiva del líder en un estudio y la falta de comprobación de dicho efecto en otro, daría peso al argumento de que las personas podrían ser más susceptibles de ser influenciadas por los estados de ánimo de personas conocidas que por extraños. Esto es lo que sugieren algunas investigaciones de campo que muestran la vinculación y convergencia emocional de las personas en grupos de trabajo a lo largo de un periodo de tiempo (Anderson, Keltner, y John, 2003; Torredell, Kellett, Teuchmann, y Briner, 1998). También cabe la posibilidad de que si a nivel grupal el contexto afectivo facilita la expresión emocional, entonces se favorecería la habilidad del líder para manejar las emociones del grupo (Pescosolido, 2002).

Referencias

- Anderson, C., Keltner, D., y John, O. P. (2003). Emotional convergence between people over time. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1054-1068.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review Psychology, 53*, 279-307.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Moods and emotions in small groups and work groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86*, 99-130.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Implications for educators. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-31). Nueva York: Basic Books.
- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 801-805.
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly, 13*, 583-599.
- Sinclair, R. C., Mark, M. M., Enzle, M. E., Borkovec, T. D., y Cumbleton, A.G. (1994). Toward a multiple-method view of mood induction: The appropriateness of a modified Velten mood induction technique and the problems of procedures with group assignment to conditions. *Basic and Applied Social Psychology, 15*, 389-408.
- Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology, 90*, 295-305.
- Totterdel, P., Kellett, S., Teuchmann, K., y Briner, R. B. (1998). Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1504-1515.

Inteligencia emocional y depresión en el anciano

C. Villar-Fernández

M. A. Díez

G. Bueno

G. Llorca

Universidad de Salamanca

Resumen

Objetivo: Estudiar si la inteligencia emocional en distintos momentos evolutivos, es una variable influyente en el estado de ánimo.

Metodología: Muestra: 383 participantes repartidos en 3 grupos de edad.

Instrumentos de medida: Entrevista semiestructurada; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); Adaptación española del Inventario de Depresión de Beck (BDI; Beck, Ward, Mendelson, Mock y Erbaugh, 1961).

Resultados: Se realizaron análisis de varianza de dos factores de efectos fijos (grupos de edad x subescalas de inteligencia emocional); como variable de medida se introdujeron las puntuaciones obtenidas en el BDI. Los resultados indicaron influencia de los factores por separado en los tres análisis realizados, pero no de la interacción.

Conclusiones: El prestar demasiada atención a las emociones, así como una pobre habilidad percibida en relación a la claridad y reparación emocional, se asocian a un patrón de vulnerabilidad de padecer sintomatología depresiva, independientemente de la edad.

Abstract

Objective: To study if emotional intelligence at different evolutionary moments can be considered influential variables in the state of mind.

Methodology: Sample: 383 participants in three age groups.

Instruments of measurement: Semistructured interview; Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004); Spanish version of Beck Depression Inventory (BDI; Beck, Ward, Mendelson, Mock and Erbaugh, 1961).

Results: Analyses of variance of two factors of fixed effects were made (groups of age x subscales of

emotional intelligence); as dependent variable, scores obtained in BDI were introduced. The results indicated influence of the factors on the state of mind, although the interaction is not significative. *Conclusions:* People with too much emotional attention, and insufficient emotional clarity and repair levels, are more vulnerable to depression symptoms, independently to age.

Introducción

Los octogenarios son el colectivo que más ha crecido en España en los últimos quince años, sumando cerca de dos millones de personas. A esto se añade que la esperanza de vida alcanza ya los 79,7 años (76,3 para varones y 83 para mujeres), colocándose entre las más altas de Europa (IMSERSO, 2004). Este incremento de personas mayores en los países industrializados es precisamente el dato que ha centrado el interés de los trastornos mentales en este grupo de edad, especialmente los que comportan un grave deterioro en la calidad de vida y requieren una desproporcionada utilización de servicios de salud y sociales, como es el caso de la depresión. Según datos de la OMS, el 25% de los mayores de 65 años padece algún tipo de trastorno psiquiátrico, siendo la depresión la más frecuente de las patologías psiquiátricas reversibles, estimando llegar en el 2020 a ser la segunda causa de discapacidad y muerte prematura en países desarrollados (OMS, 2002). El problema deriva de que en esta etapa se alcanzan grandes porcentajes de infradiagnóstico e infratratamiento.

En relación a este planteamiento, se ha visto que una de las características del envejecimiento patológico es la escasa salud mental y el funcionamiento emocional negativo (Fernández-Ballesteros, 2009), asumiendo diversas teorías como puntos clave en el envejecimiento con éxito al sistema emocional, al contener un conjunto de recursos que facilitan respuestas para una mejor adaptación (incluyendo la regulación emocional), de cara a la supervivencia y el ajuste del individuo al medio (Fredrickson, 2001; Magai, Consedine, Krivosheva, Kudadjie-Gyamfi, y McPherson, 2006).

Así, una de las variables importantes en el estado de ánimo es la Inteligencia Emocional (IE) (Salovey y Mayer, 1990). De hecho, diversos estudios han mostrado que sujetos con más IE informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfac-

ción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación.

Sin embargo, la mayoría de los trabajos se han encaminado sobre todo al mundo de la infancia, adolescencia y edad adulta, pero con participantes pertenecientes a la tercera edad, no son muchos los estudios realizados sobre cómo las emociones pueden ayudar a optimizar este período, ni siquiera cómo pueden afectar a otras variables (Meléndez-Moral y Cerdá-Ferrer, 2001). Por ello, y dada la importancia que tienen los factores emocionales en la forma en que una persona reacciona a los sucesos diarios y sobre la salud física y emocional, nuestro objetivo en el presente trabajo consiste en analizar la posible influencia que sobre el estado de ánimo tienen la edad y la inteligencia emocional, es decir, analizar la importancia de los aspectos emocionales a lo largo de la vida, y su culminación en la última etapa, sobre el estado de ánimo.

Metodología

En el estudio participaron 383 sujetos, el 58,3% de procedencia urbana y el resto de procedencia rural (41,7%); solteros el 43,2%, casados el 41,4%, viudos el 13% y tan sólo el 2,5% de separados. Con respecto al nivel educacional, la mayoría (55,5%) poseían estudios universitarios, seguidos de los primarios (25,7%), un 14,8% alcanzaban estudios secundarios y tan sólo un 4% reconocían ser analfabetos.

El total de la muestra fue clasificada según la edad en tres grupos: el primero (G1, n= 135), estuvo formado por 42 hombres y 93 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 25 años (media de 19,92 años y Dt = 1,52); el segundo (G2; n = 136) lo formaron 52 hombres y 84 mujeres, con edades entre 26 y 64 años (media = 48, 06 y Dt = 9,15); y el tercero, el grupo de estudio (GE; n = 112), compuesto por personas mayores de 65 años en adelante, formado por 42 hombres y 70 mujeres (media = 76,12; Dt = 7,06).

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, la aplicación de los instrumentos utilizados fue personalizada, individual y sin límite de tiempo. Los datos sociodemográficos se recogieron mediante una entrevista semiestructurada; posteriormente se aplicó la Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) versión de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que permite obtener el perfil de inteligencia emo-

cional percibida, en forma de tres subescalas: Atención, Claridad y Reparación emocional; para la evaluación del estado de ánimo se aplicó la versión española del Inventario de Depresión de Beck (Beck et al., 1961), cuyos puntos de corte usualmente para graduar la intensidad de la depresión, son: ausente: 0-9; depresión leve: 10-18; depresión moderada: 19-29 y grave: 30 puntos (Beck, Steer, y Garbin 1988).

Resultados

En primer lugar, para comprobar si existía relación entre los grupos y las puntuaciones en depresión, se categorizó ésta última variable en función de los puntos de corte en tres grupos: ausente, leve y clínica (0-9, 10-18 puntos y a partir de 19, respectivamente), realizándose un análisis de independencia de una tabla de contingencia. Los resultados indican una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2_{(4)} = 52,79; p_a = .0001$). La tabla 1 muestra que mientras el mayor porcentaje en ausencia de depresión se evidencia en el grupo 1 (jóvenes), en la depresión clínica sucede al contrario, siendo el grupo de ancianos (GE) los que alcanzan los valores superiores (25,9%).

En segundo lugar, se quería comprobar si sobre los valores en depresión, ejercía efecto la inteligencia emocional. Para ello, se realizaron análisis de varianza de dos factores de efectos fijos, introduciendo como factores los grupos de estudio y las subescalas de inteligencia emocional, éstas categorizadas en función de los puntos de corte ofrecidos por los autores de la misma.

Los resultados en el primer ANOVA (figura 1), indican efecto de los factores ($F_{\text{Grupos}}(2,383) = 30,56; p_a = ,0001$) ($F_{\text{Atención emocional}}(2,383) = 20,99; p_a = ,0001$), pero no de la interacción ($F_{\text{Grupos} \times \text{Atención}}(4,383) = 2,24; p_a = ,06$). En el segundo ANOVA, se mantienen los resultados en el primer factor ($F_{\text{Grupos}}(2,383) = 28,38; p_a = ,0001$), y de

Tabla 1. Niveles Depresión (BDI)

Grupos	Ausente	Leve	Clínica
G1	77,8%	14,8%	7,4%
G2	66,9%	20,6%	12,5%
GE	33,9%	40,2%	25,9%
Total	61,1%	24,3%	14,6%

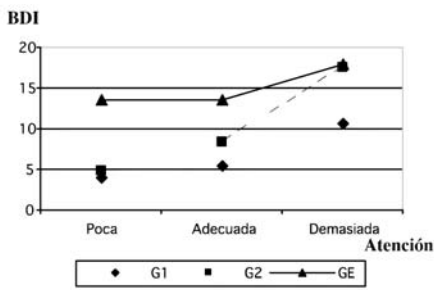


Figura 1: Grupos x Atención emocional y Estado de ánimo

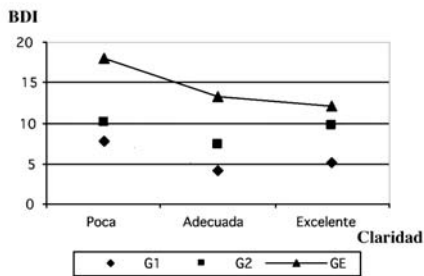


Figura 2: Grupos x Claridad emocional y Estado de ánimo

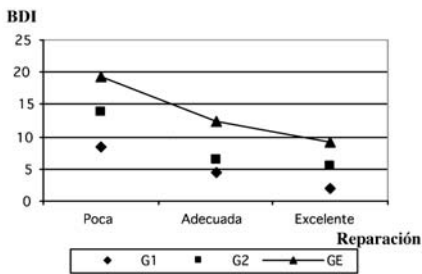


Figura 3: Grupos x Reparación emocional y Estado de ánimo

nuevo existe efecto sobre la variable dependiente, en este caso, de la claridad emocional ($F_{\text{Claridad}}(2,383) = 8,72$; $p_a = ,0001$); tampoco en esta ocasión se encontraron diferencias en la interacción ($F_{\text{Grupos} \times \text{Claridad}}(4,383) = 0,85$; $p_a = ,49$). El análisis de varianza realizado introduciendo la tercera subescala, la reparación emocional, ofrece resultados similares a los anteriores ($F_{\text{Grupos}}(2,383) = 35,36$; $p_a =$

,0001); ($F_{\text{Reparación}}(2,383) = 38,94$; $p_a = ,0001$); ($F_{\text{Grupos} \times \text{Reparación}}(4,383) = 1,29$; $p_a = ,27$)

En los tres análisis efectuados, se verifica el efecto del primer factor, la edad, sobre la depresión, comprobándose en los análisis post hoc con la F de Scheffé (tabla 2) que existen diferencias entre los tres grupos, siendo el grupo de estudio (personas de mayor edad), el que ofrece puntuaciones más altas en depresión, y las más bajas el grupo de jóvenes. En la tabla 2 se pueden observar los análisis a posteriori realizados con las variables de inteligencia emocional.

Discusión

Los valores obtenidos en la evaluación del estado de ánimo, indican un porcentaje de depresión clínica en ancianos superior al de jóvenes y adultos, con valores similares a los señalados por otros investigadores, como los ofrecidos por Kermis (1986), quien da un porcentaje entre un 15 a 25% de ancianos que viven en comunidad con afectación depresiva. De igual forma, las subescalas de Inteligencia Emocional, también se evidencian trascendentales en las variaciones afectivas. Sin embargo, a pesar de la importancia de la edad sobre el estado de ánimo, no ejerce un efecto conjunto sobre ella con la inteligencia emocional, sino que el efecto es de cada variable por separado. Así, en relación a la atención emocional, nuestros resultados son concordantes con otros estudios, evidenciándose cómo las personas que prestan demasiada atención a sus emociones informan un número mayor de síntomas físicos, depresivos y ansiosos, mayor tendencia a suprimir sus pensamientos, así como una disminución en su funcionamiento físico y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). En este sentido, diversos autores, como por ejemplo Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen (2003), indican que las personas excesivamente atentas emocionalmente se caracterizan por estar vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo en un esfuerzo por intentar comprenderlos, lo que no siempre es productivo, sobre todo si no va seguida de una adecuada capacidad para tener claro o discriminar sus causas, motivos y consecuencias, pudiendo llevar incluso a una espiral emocional que genere un proceso rumiativo, fuera del control del individuo, y que perpetua más que alivia su estado de ánimo negativo.

En relación a la claridad emocional, se pone de manifiesto como su carencia se asocia a una ma-

Tabla 2. Análisis Post Hoc (F de Scheffé)

Comparación		Dif. Medias	Sig.
Edad			
G. E.	G1	8,71	,0001**
	G2	6,01	,0001**
G1	G2	-2,70	,008**
Atención			
Poca	Adecuada	-,73	,66
	Demasiada	-7,99	,0001**
Adecuada	Demasiada	-7,26	,0001**
Claridad			
Poca	Adecuada	3,34	,0001**
	Excelente	,87	,79
Adecuada	Excelente	-2,47	,11
Reparación			
Poca	Adecuada	6,35	,0001**
	Excelente	7,70	,0001**
Adecuada	Excelente	1,35	,45

yor sintomatología depresiva, ya que la incapacidad de advertir los auténticos sentimientos deja a los sujetos a merced de los mismos. Nuestros resultados indican que son los niveles adecuados, pero no excesivos, los que favorecen un mejor estado de ánimo. Es decir, apoyan la relación entre una alta claridad emocional con una mayor satisfacción con la vida (Palmer, Donaldson y Stough, 2002), y que aquellas personas que saben lo que están sintiendo, podrían ser más habilidosos para tratar sus problemas emocionales y, por consiguiente, experimentar mayor bienestar emocional comparado con las personas que tienen menor claridad con respecto a sus sentimientos (Gohm y Clore, 2002).

Por último, encontramos que una baja habilidad para dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas de forma eficaz, se asocia a síntomas depresivos leves. De hecho, son numerosos los estudios donde se avala esta relación de algún u otro modo (Catanzaro, Wasch, Kirsch y Mearns, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002; Gohm y Clore, 2002; Salovey, Stroud, Stroud y Epel, 2002). En suma, que las personas se crean y se perciben hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y con respecto a su destreza para regular sus estados emocionales, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación (Fernández-Berrocal et al., 2002).

Tras lo expuesto, resulta evidente la necesidad de considerar de forma explícita el área emocional en la planificación de la atención sanitaria y social a las personas mayores. Respecto a cómo actuar para elevar su experiencia y funcionamiento emocional, parece necesario potenciar un acercamiento de las personas mayores a sus sentimientos, en el sentido de facilitar un mayor conocimiento y comprensión de sus afectos, reconocer la importancia de saber regularlos y aprender formas adaptativas para su equilibrio, porque todo ello guarda una íntima relación con la salud mental (Márquez-González, 2008).

Conclusiones

- 1.- El porcentaje de personas con niveles clínicos de depresión se eleva a medida que aumenta la edad llegando a representar el 25% de los mayores de 65 años.
- 2.- El prestar demasiada atención a las emociones, así como una pobre habilidad percibida en relación a la claridad y reparación emocional, se asocian a un patrón de vulnerabilidad para la sintomatología depresiva, independientemente de la edad.
- 3.- Es conveniente profundizar en el estudio del mundo emocional en el anciano, que toma sentido considerando el ciclo vital en su totalidad, como un paso previo al desarrollo de programas y actividades encaminadas a mejorar y optimizar esta etapa de la vida.

Referencias

Beck, A. T., Steer, R. A., y Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*; 8: 77-100.

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., y Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.

Catanzaro, S. J., Wasch, H.H., Kirsch, I., y Mearns, J. (2000). Coping related expectancies and dispositions as prospective predictors of coping responses and systems. *Journal of Personality*, 68, 757-788.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-

- aged women. *Psychological Report*, 91, 47-59.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001): Inteligencia Emocional, su-presión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Gohm, C. L., y Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- IMERSO. (2004). *Las personas mayores en España*. Informe 2004. Tomo 1 y 2. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kermis, M. (1986). The epidemiology of mental disorder in the elderly: A response to the Senate/AARP report. *Gerontologist*, 26, 482-487.
- Magai, C., Consedine, N. S., Krivoshekova, Y. S., Kudadjie-Gyamfi, E., y McPherson, R. (2006). Emotional Experience and Expression Across the Adult Life Span: Insights From a Multimodal Assessment Study. *Psychology and Aging*, 21, 303-317.
- Márquez-González, M. (2008). Emociones y envejecimiento. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 84. *Lecciones de Gerontología*, XVI [Fecha de publicación: 14/05/2008]. <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/marquez-emociones-01.pdf>
- Meléndez-Moral, J. C., y Cerdá-Ferrer, C. (2001). Emociones y tercera edad: camino por recorrer. *Geriatría: Revista Iberoamericana de Geriatría y Gerontología* 17:44, 47-54.
- Organización Mundial de la Salud, Asociación Mundial de Psiquiatría. (2002). Declaraciones de Consenso de la OMS y WPA sobre Psiquiatría Geriátrica. *Revista de Psicogeriatría*; 2:6-21.
- Palmer, B.R., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091- 1100.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*; 9:185-211.
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz Radial, E. y Jhonsen, B. H. (2003). Gender difference. Relationships between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.

Valoración de los maestros de dimensiones emocionales en niños adoptados

Montserrat Alguacil De Nicolás
Mercè Pañellas Valls
Universidad de Ramón Llull

Resumen

Son varios los estudios que confirman relaciones significativas entre Inteligencia Emocional (IE) y vida escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Los niños adoptados pueden presentar algunas especificidades con referencia a su IE que se relacionan con su integración y evolución escolar (Dalen, 2007; Verhulst, Althaus y Verluis- Den Bieman, 1990).

Por este motivo, esta investigación tiene por objetivos:

1.- Evaluar la habilidad emocional de niños adoptados de Educación Infantil y Primaria, mediante la observación externa, realizada por sus maestros. Para ello, se utiliza como instrumento un cuestionario de evaluación 360°, elaborado por las autoras.

2.- Aportar orientaciones a los maestros para mejorar la integración en la escuela de los menores adoptados en base a la IE.

Los sujetos participantes son 48 niños y niñas de 0 a 12 años, cuya habilidad emocional ha sido estudiada por 42 profesores de 18 escuelas de Cataluña.

Los resultados descriptivos muestran medias altas en socialización, tanto en la relación con el maestro como en la relación con los compañeros. En el ámbito conductual, la media más baja la encontramos en la variable de déficit de atención y concentración. Las medias de rasgos de hiperactividad y dificultades de autocontrol indican la posible presencia de estos factores.

En el estudio inferencial, apreciamos que los adoptados procedentes de países del Este presentan, en general, un nivel de habilidad emocional inferior que los de origen Asiático.

La comparación por sexos da puntuaciones significativamente mejores para las niñas en la mayoría de los ámbitos estudiados.

Por etapas educativas, los alumnos de primaria obtienen puntuaciones similares a los de infantil.

Abstract

There are several studies that point at a significant relationship between Emotional Intelligence (EI) and schooling (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Adopted children may show some peculiarities concerning their EI, which relate to their school integration and evolution (Verhulst, Althaus, y Verluis-den Bieman, 1990; Dalen, 2007).

For this reason, this research has a twofold objective:

1. To assess emotional ability in adopted children from Early Childhood and Primary Education, through external observation by their teachers. To do so, a 360° assessment questionnaire designed by the authors is used, with reference to three areas: social and emotional, behavioural, and academic.

2. To provide teachers with some guidance to improve school integration of adopted minors on the basis of their EI.

Participants were 48 boys and girls from 0 to 12 years old, whose emotional ability had been studied by 42 teachers from 18 Catalan schools.

Descriptive results show high means in socialization, both in their relationship with the teacher and in their relationship with peers. In the behavioural area, the lowest mean corresponds to the attention and concentration variable. Means for hyperactivity and self-control difficulty behaviour show the possible presence of these factors.

In the inferential study, adopted children coming from Eastern countries seem to show a lower level of emotional ability than those from Asian countries.

Gender comparison shows significantly better scores for girls in the greater part of the areas studied. As for educational stages, primary pupils have better scores than early childhood education children, in all areas as well.

Introducción

Los niños y las niñas adoptados presentan algunas características específicas en relación a aspectos emocionales que se reflejan en el contexto escolar (Brodzinsky y Palacios, 2005).

Por otra parte, hay numerosos estudios y trabajos científicos que confirman relaciones significativas entre inteligencia emocional (IE) y vida escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Salovey, Stroud., Woolery y Epel., 2002; Vallés y Vallés,

2003), pero pocos de éstos hacen referencia a la IE de los alumnos desde el punto de vista del profesorado.

A partir de estas premisas, nos planteamos: Evaluar la habilidad emocional de niños adoptados de 0 a 12 años mediante la observación externa del profesorado y aportar orientaciones para mejorar la integración en la escuela de los menores adoptados en base a la IE.

Características específicas de los menores adoptados internacionalmente

El gran aumento de la adopción internacional durante la última década ha contribuido a modificar el panorama social en el ámbito de la familia (Golombock, 2006).

Si tenemos en cuenta que obviamente, los niños son siempre niños y comparten por tanto los mismos rasgos, hablamos de características específicas para referirnos a tres aspectos distintivos que hacen que este colectivo manifieste unas peculiaridades concretas:

Los niños adoptados provienen de situaciones carenciales, es decir, en general, los pequeños no han recibido ni la alimentación, ni el afecto ni los estímulos más adecuados para la evolución fí-

sica y psíquica de un niño. Las dificultades en el apego a una figura adulta afectiva de referencia son particularmente graves en los casos de los niños institucionalizados.

Los niños adoptados han de integrar sus orígenes, esto quiere decir que han de incorporar su pasado a su presente. Tienen que reconocer sus orígenes lejos de su familia adoptiva. Esta integración no se acaba con la primera adaptación sino que se prolonga a lo largo de toda la vida y viene marcada por las etapas de su desarrollo evolutivo psico-emocional.

Los niños adoptados han de realizar un gran esfuerzo para adaptarse al nuevo país, a una nueva familia y en definitiva a una nueva manera de vivir.

Todas estas características particulares de los menores adoptados, tienen, obviamente, repercusiones en su IE.

En la figura I, se especifican más detalladamente las necesidades de los niños y niñas adoptados en relación con su vida escolar y con sus habilidades socio-emocionales.

La Inteligencia Emocional de los niños adoptados en la escuela

El fenómeno social y cultural que se deriva del in-



Figura I. Necesidades de los menores adoptados en relación su vida escolar y con sus habilidades socio-emocionales.

crecimiento de la adopción internacional ha hecho surgir diversos trabajos de investigación desde distintas miradas y perspectivas. La mayoría de estudios sobre la IE de los niños y niñas adoptados están relacionados, fundamentalmente, con la integración familiar y con la identidad adoptiva. En menor medida se han estudiado desde la perspectiva de los maestros que tienen a estos pequeños como alumnos. En este sentido, hemos analizado trabajos ya clásicos como los de Lindholm y Touliatos (1980) y los de Hoksbergen, Juffer, y Waarderburg, (1987) sobre maestros que acogían en sus aulas a menores adoptados entre los 6 y los 11 años y que afirmaban que estos niños presentaban más tendencia a tener problemas y desórdenes de conducta, aunque no inmadurez o signos psicóticos; o el de Amorós (1987), que concluye que los niños adoptados requieren ayuda escolar. Verhulst, Althaus y Verluis-den Bieman (1990) y Kvifte-Andresen (1992) estudian los problemas emocionales y de conducta de los niños adoptados en comparación con los no adoptados, mostrando que los niños adoptados son más vulnerables que otros niños en lo que se refiere a problemas emocionales y educacionales.

Más recientemente, investigadores como Frederici (2003), Howard, Smith y Ryan, (2004), Fries y Pollak (2004), Brodzinsky, y Palacios (2005), Gunnar y Kertes (2005), Juffer y Van Uzendoorn (2005) y Dalen (2001, 2007) o Palacios (2007) explican los factores de riesgo en el ámbito emocional y del desarrollo neurobiológico que se encuentran con frecuencia entre los adoptados.

Diseño de la investigación

De acuerdo con los referentes teóricos, y dado que los niños pasan mucho tiempo en la escuela, creemos que es interesante averiguar cómo valoran algunas dimensiones de la IE los profesores que trabajan con niños adoptados, con la finalidad de ayudar a la integración y evolución de estos menores.

Indicamos en la figura II la justificación de la investigación llevada a cabo.

Participantes

Los sujetos participantes en la investigación son los niños adoptados escolarizados en educación infantil y primaria y, analizados por los profesores tutores que tienen o han tenido en el aula, durante el curso inmediatamente anterior al del estudio, al-

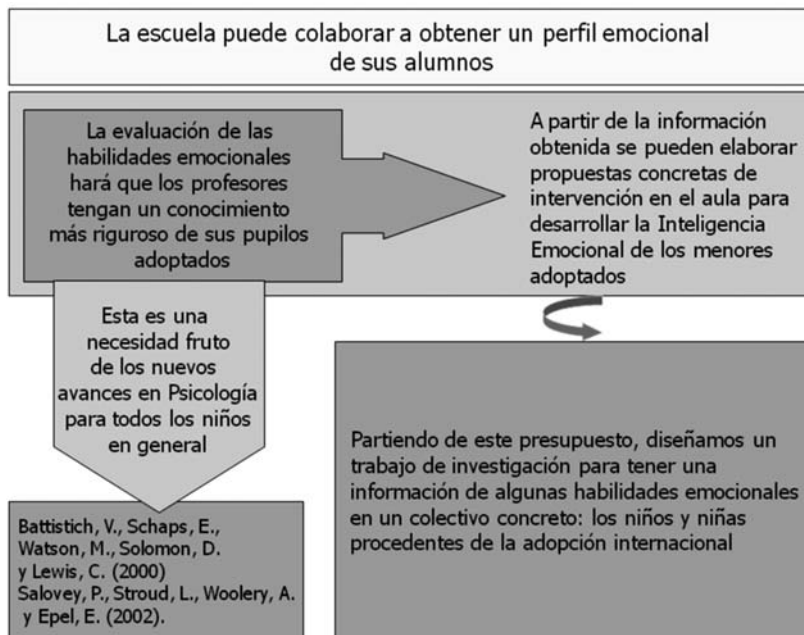


Figura II. Justificación de la investigación.

gún menor adoptado. Los centros escolares pertenecen a la provincia de Barcelona y han sido seleccionados teniendo en cuenta su titularidad (pública o privada) y el interés demostrado para colaborar en el estudio.

La muestra se concreta en 48 niños y niñas, observados por 42 profesores. Estos menores fueron adoptados con una edad media de 26,92 meses con desviación típica de 20,25, y en ellos hemos distinguido tres variables: sexo, país de origen y etapa de escolarización en el momento de la investigación.

En cuanto a los países de origen del menor, la mayoría de niños adoptados provienen de los países del Este de Europa con un porcentaje del 45,45% del total de la muestra. Los países Asiáticos, particularmente China, representan el segundo lugar de origen de los menores y supone un 25,45% del total. Los niños procedentes de Centro y Sudamérica suponen un 10,91%, los de África un 2,27% y los de España un 2,27%. Para el estudio inferencial sólo se han tenido en cuenta los menores procedentes de los países del Este de Europa y de los países asiáticos ya que para establecer comparaciones éstos son mayoritarios.

La distribución de acuerdo con la variable sexo se concreta de la siguiente manera: 47,73% niños y 52,27% niñas.

La distribución de menores adoptados por la etapa se reparte de la siguiente manera: 47,7% cursan Educación Infantil y 52,3% cursan Educación Primaria.

Instrumento

Para realizar el estudio se ha utilizado un cuestionario, diseñado por las autoras de esta investigación validado por expertos, dirigido a tutores de aula de educación infantil o primaria, que permite recoger indicadores sobre la IE mostrada en el entorno escolar de los niños adoptados.

Previamente hemos identificado las áreas en las cuales los niños procedentes de la adopción pueden presentar peculiaridades:

- ámbito socio-emocional, referido a la relación de los menores adoptados con el maestro y con los compañeros;
- ámbito conductual, relacionado con la hiperactividad, la atención, la concentración y el autocontrol.
- ámbito académico, por lo que se refiere al rendimiento y a la motivación.

El cuestionario constituye un indicador de habilidades emocionales observadas o percibidas por el tutor, formado por ítems de enunciado breve atendiendo a una respuesta en escala tipo Likert de cuatro niveles. Los apartados constan de subapartados formados por ítems de respuesta cerrada e ítems de respuesta abierta, y un espacio de observaciones para que se puedan hacer comentarios que complementen las respuestas anteriores.

Variables

Se tienen en cuenta dos tipos de variables:

Las socio-demográficas, ya explicadas en la definición de la muestra: “país de procedencia”, “sexo” y “etapa educativa”.

Las relacionadas con los ámbitos descritos: en el ámbito socio-emocional: “relación positiva con el maestro”, “relación positiva con los compañeros”; en el ámbito conductual: “rasgos de hiperactividad”, “déficit de atención y concentración” y “dificultades de autocontrol”; en el ámbito académico: “buen rendimiento” y “motivación”.

Por lo que se refiere a la interpretación de los resultados numéricos, de acuerdo con la definición de las variables, se ha de tener en cuenta que:

- En el ámbito socioemocional, las puntuaciones altas reflejan una buena relación de los menores adoptados con los compañeros y los profesores.
- En el ámbito académico, cuantas más altas son las puntuaciones, mejor rendimiento y motivación presenta el niño o la niña, según su maestro.
- En el ámbito conductual, por el contrario, las puntuaciones elevadas muestran la existencia de posibles problemas en este ámbito, en el contexto escolar.

Resultados y conclusiones

Los resultados descriptivos se muestran en la tabla I. Apreciamos que dichos resultados muestran medias altas en socialización, tanto en la relación con el maestro como en la relación con los compañeros. En el ámbito conductual, la media más baja la encontramos en la variable “déficit de atención y concentración”, mientras que las medias de “rasgos de hiperactividad” y de “dificultades de autocontrol” indican la posible presencia de estos factores, según la visión de los maestros que tienen niños adoptados en sus aulas.

Los resultados del análisis inferencial los presentamos atendiendo a las variables “país de origen” de los menores adoptados, “sexo” de los niños pro-

Tabla 1. Resultados descriptivos.

		Media	Desviación típica	Mediana	Mínimo	Máximo
Ámbito socio-emocional	Relación positiva con el maestro	9,03	2,049	10	5	12
	Relación positiva con los compañeros	9,50	2,699	10,50	1	12
Ámbito conductual	Rasgos de hiperactividad	6,75	3,166	7	0	11
	Déficit de atención y concentración	6,19	3,133	6	0	12
	Dificultades de autocontrol	16,61	5,709	16,50	1	24
Ámbito académico	Buen rendimiento	6,17	2,158	6	2	9
	Motivación	9,47	2,158	10	5	12

Tabla 2. Resultados inferenciales atendiendo a la variable país de origen.

Ámbitos	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Significación bilateral
Socio emocional	Países del Este: 17,55 Países de Asia: 21,10	45,5	0,006
Conductual	Países del Este: 35,90 Países de Asia: 24,90	35,5	0,004
Académico	Países del Este: 12,68 Países de Asia: 21,15	43,50	0,001

cedentes de la adopción y “etapa educativa” que cursan en la actualidad dichos niños.

En cuanto a la variable “país de origen” (tabla II) observamos que se pueden considerar diferencias significativas en referencia a los niños que proceden de países del Este y los que proceden de países Asiáticos, destacando que parece ser que los menores procedentes de Asia presentan una mejor valoración por parte de sus maestros en todos los ámbitos estudiados. Así, factores como la hiperactividad o impulsividad serían más frecuentes, según los maestros, en niños procedentes de países del Este. Estos datos coinciden con trabajos como los de Battistich, Schaps, Watson, Solomon y Lewis, (2000) y los de Dalen (2001).

Respecto a la variable sexo, los profesores aprecian más dificultades socio-emocionales y conductuales en los niños que en las niñas (tabla III). Estos resultados también coinciden con los estudios citados, pero varían de las conclusiones extraídas por Amorós (1987). En el ámbito académico, no aparecen diferencias significativas.

Para la otra variable, “etapa de escolarización” (tabla IV) no se encuentran diferencias significativas en los ámbitos socio-emocional y conductual.

No se analiza el ámbito académico ya que son dos etapas cualitativamente diferentes.

En conclusión, la medida de componentes de la IE percibida por los maestros coincide con muchos estudios que indican presencia de características específicas de los menores adoptados, como consecuencia de una historia previa marcada por las carencias afectivas. Pensamos que la sensibilidad e implicación de los tutores frente a este grupo de alumnos se ve favorecida porque son ellos mismos los que comprueban la situación de los niños adoptados en el contexto escolar y pueden detectar aquellos aspectos que son más necesarios trabajar para estimular su desarrollo emocional.

Abordar estas dificultades requiere, por parte de los maestros, una formación específica. En este sentido hemos realizado otros estudios para anali-

Tabla 3. Resultados inferenciales atendiendo a la variable sexo.

Ámbitos	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Significación bilateral
Socio emocional	Niños: 16,92 Niñas: 22,36	74	0,008
Conductual	Niños: 22,36 Niñas: 31,40	135,5	0,004
Académico	Niños: 15,95 Niñas: 19,62	109,50	0,342

Tabla 4. Resultados inferenciales atendiendo a la variable etapa educativa.

Ámbitos	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Significación bilateral
Socio emocional	Ed. Infantil: 18 Ed. Primaria: 21,33	82	0,011
Conductual	Ed. Infantil: 26,67 Ed. Primaria: 33,33s	87,5	0,0013

zar las necesidades de formación que manifiestan los profesores con el objetivo de favorecer la integración de los menores adoptados en el entorno escolar (Alguacil y Pañellas, 2008).

Referencias

- Alguacil, M. y Pañellas, M. (2008). Estudio sobre las necesidades de soporte y de formación de los maestros que acogen en sus aulas niños y niñas adoptados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), 119-132.
- Amorós, P. (1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Narcea.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. y Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problems behaviours. *Journal of Primary Prevention*, 21, 75-99.
- Brodzinsky, D. y Palacios, J. (2005). *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice*. USA: Praeger.
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5 (2), 39-58.
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 199-208.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Frederici, P. (2003). *Neuropsychological and psychoeducational evaluation of de post-institutionalized child*. Paper presented in the 1st Annual Conference for adoptees from Eastern Europe. Arlington, Virginia, USA.
- Fries, A.B.W. y Pollak, S.D. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children. *Development and Psychopathology*, 16, 355-369.
- Golombock, S. (2006). *Modelos de familia*. Barcelona: Graó.
- Gunnar, M. y Kertes, D. (2005). Prenatal and postnatal risks to neurobiological development in internationally adopted children. En D. Brodzinsky, D. y Palacios, J. (Eds.), *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice*. (pp. 27-47). USA: Praeger
- Hoksbergen, R. Juffer, F. y Waarderburg, B. (1987). *Adopted children at home and at school*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Howard, J. A., Smith, S. L. Y Ryan, S. D. (2004). A comparative study of child welfare adop-

- tions with others types of adopted children and birth children. *Adoption Quarterly*, 7 (3), 1-30.
- Juffer, F. Y Van Uzendoorn, M. H. (2005). Behaviour problems and mental health referrals of international adoptees. A meta- analysis. *JAMA*, 293 (20), 2501-2515.
- Kvifte- Andresen, I. L. (1992). Behavioural and School Adjustment of 12-13 year old Internationally Adopted Children in Norway. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 427-439.
- Lindholm, B. W. y Touliatos, J. (1980). Psychological adjustment of adopted and non-adopted children. *Psychological Reports*, 46, 307-310.
- Palacios, J. (2007). Niñas y niños adoptados en la escuela infantil. En López, F. (Coord.) *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (pp.95-108). Barcelona: Graó
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Verhulst, F. C., Althaus, M., Y Verluis-Den Bieman, H. (1990). Problem behaviour in international adoptees. *Journal of American Academy of Chile and Adolescent Psychiatry*, 29, 94-103.

Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos

Aitor Aritzeta

Leire Gartzia

Universidad del País Vasco

Resumen

Conocida la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en la predicción de la conducta prosocial y el logro académico en alumnos de educación secundaria, el objetivo de este estudio fue conocer el grado de aplicación en el aula de los conocimientos adquiridos por parte del profesorado participante en un curso de formación en educación emocional, así como identificar las dificultades más importantes para poder desarrollar programas de educación emocional en el aula.

En total han participado 150 profesores que imparten docencia y/o realizan tutorías en 13 Centros de Educación Primaria y Secundaria de Guipúzcoa (País Vasco). Para la recogida de datos se ha diseñado un cuestionario "ad hoc" que recoge información sobre las dimensiones de aplicación de conocimientos adquiridos en el curso de educación emocional.

Los resultados de esta investigación contribuyen a la mejora de los programas de formación en educación emocional dirigidos al profesorado, identificando las herramientas y recursos válidos para poder trasladar a su trabajo cotidiano con el alumnado los conocimientos adquiridos en programas de intervención similares.

Abstract

Emotional Intelligence (EI) has shown an important role in the prediction of the prosocial behaviour and the academic achievement in high school students. Taking into account this result, the aim of this study was to analyze the degree in which knowledge and competencies acquired by teachers in a training programme of socio-emotional education have been applied to the classroom as well as to identify the most important difficulties to develop programs of emotional education at schools.

150 teachers of 13 primary and high-school of Gipuzkoa (Basque Country) have participated in

the study. Information was collected by an "ad hoc" questionnaire containing dimensions related to the application of knowledge acquired at the emotional education training programme.

Results of this investigation seeks to contribute to the improvement of socio-emotional education training programs for teachers, we also expect to identify tools and valid resources that allow translating competencies from training to reality.

Introducción

En el ámbito educativo existe un amplio movimiento que está recorriendo el camino de educar emocionalmente a educar las emociones. Tal y como señala Vallés y Vallés (2000) desde un punto de vista ontogénico los niños son "más inteligentes a nivel genérico pero son emocionalmente inmaduros". La inmadurez emocional se encuentra en la base de muchos problemas escolares de interacción entre alumnos y entre alumnos y profesorado. Existe un amplio movimiento psico-educativo que defiende la necesidad de intervenir educando las emociones dentro del cual pueden identificarse los modelos de intervención en Inteligencia Emocional (IE). Tales modelos buscan enseñar al alumnado (y algunos de ellos al profesorado) habilidades para ser competentes emocionalmente, tanto personal como socialmente en los ámbitos escolar, familiar y tiempo libre.

En el ámbito educativo pueden identificarse múltiples programas para el desarrollo de la IE, por ejemplo, el programa DIE (Desarrollando la Inteligencia Emocional) (Vallés y Vallés, 1999) dirigido a desarrollar la empatía, el control y la autoconciencia emocional o la mejora de las relaciones interpersonales, el programa SICLE (Siendo Inteligentes con las Emociones) (Vallés, 2000) dirigido al desarrollo de habilidades emocionales que permitan al alumno afrontar las dificultades diarias en la escuela o el programa PATHS (Promoting alternative thinking strategies) (Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995), fundamental para el dominio de los impulsos durante los primeros años de escolarización.

El programa de formación que se describe a continuación consta de tres niveles y ha sido financiada por el Dpto. de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa. El Nivel I se centra en una aproximación teórica al concepto de IE, el Nivel II se centra en el desarrollo de las cinco competencias emocionales combinando

las propuestas de Goleman (1995) y Bisquerra (2000) y el Nivel III se centra en la adquisición de herramientas de educación emocional dentro de un Plan de Acción Tutorial. El programa formativo puede ser considerado un modelo mixto de IE enmarcado dentro de una acción general de aprendizaje social y emocional. Describiremos brevemente el Nivel III, objeto de este estudio.

Programa de formación nivel III

La actuación en el tercer nivel se desarrolla a través de “talleres de entrenamiento para la aplicación de programas de educación emocional”. Estos talleres pretenden ser el marco integrador de los objetivos, la metodología y las técnicas que se aplican en la escuela para el desarrollo de habilidades de IE adecuadas a la etapa educativa y de desarrollo del alumnado.

Masaje Infantil (0 a 3 años): El objetivo de estos talleres es estimular las capacidades innatas de mantenimiento de la salud y el bienestar para conseguir un mayor equilibrio físico-emocional. Se trata de desarrollar el lenguaje no verbal del niño, la escucha del propio cuerpo, la construcción de la propia imagen corporal o el desarrollo de sentimientos positivos hacia los adultos, a través del conocimiento del poder del tacto, de las técnicas de masaje infantil, la relajación y los juegos de relajación dinámica.

Sentir Y Pensar (3 a 6 años) (Ibarrola y Delfo, 2003): Este programa está pensado para proporcionar a los educadores herramientas que faciliten el éxito personal y social de los alumnos. Tiene como objetivo desarrollar en el alumnado conductas emocionalmente inteligentes, predecir los posibles factores de riesgo y crear un entorno de aprendizaje emocionalmente inteligente en el aula. Para el desarrollo de este taller se trabaja la adaptabilidad, el manejo de la tensión, la identificación de los factores de riesgo, el desarrollo y evolución de las competencias emocionales o la implicación de la familia en el proceso educativo.

Talleres Aplicados en Primaria, Secundaria, Bachillerato Y FP: “Yo puedo” y “Cuentos para sentir” (6 - 8 años); “Educar los sentimientos” (9-12 años); “Tú puedes y eres capaz” (12-16 años); Taller para alumnos de bachillerato y FP a partir de 16 años. Estos talleres tienen en común la “tutoría” como lugar y tiempo para el desarrollo de la IE. Se trata de acciones tutoriales interactivas en-

tre los alumnos, los educadores y los padres de familia en las que se emplea una metodología práctica y activa.

Método

Muestra: Respecto al número total de personas del ámbito educativo que han participado en este programa, los datos disponibles a octubre de 2007 indican que han sido 1.173 personas, 1.111 profesores (lo que supone el 12,19% del total del profesorado de Guipúzcoa); y 62 directores de Centros Educativos.

Con respecto al tipo de centros educativos, privado o público, donde trabaja el profesorado y personal directivo que ha participado en los diversos niveles formativos, la tabla 1 muestra que son mayoría las personas que han recibido formación las que trabajan en centros de carácter privado, y ello, a pesar de que son mayoría los centros públicos los que han participado en el programa (61,3%).

Para recabar los resultados de implantación de programa de nivel III (tanto en profesorado como en directivos) se distribuyeron cuestionarios a 18 centros con un total de 250 profesores. 150 profesores de un total de 13 centros respondieron al cuestionario, lo cual indica una tasa de respuesta del 60%. Del total de participantes en la formación, el 67,3% (101) son mujeres. Respecto a las funciones que desempeñan en el centro, el 74,6% ejerce como docente (N=112) y el 50% es el tutor de curso (N=75). Las etapas educativas donde desarrollan sus funciones son FP Grado superior el 27% (39), Primaria el 24% (36), Secundaria Obligatoria el 24% (36), Bachillerato con el 17,3% (26), FP grado medio el 18% (27) e Infantil el 16,7% (25).

Instrumento: Se elaboró un cuestionario Ad Hoc con preguntas abiertas y cerradas para recabar información asociada al programa de formación en el Nivel III. El cuestionario constaba de 21 preguntas que abarcaban desde información sobre el profesor (sexo, etapa educativa, función que desempeña) hasta información respecto al tercer nivel de formación (grado de aplicación de conocimientos adquiridos, materiales educativos empleados, dificultades, aspectos positivos y/o mejorar en el programa).

Procedimiento: La distribución de los cuestionarios se realizó a través de dos vías: el 80% fue distribuido a través de email y el 20% restante fue

Tabla 1. Distribución del personal formado en los diversos niveles formativos en función del tipo de centro donde trabajan.

Tipo de Centros	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Experto	Directivo Nivel I	Directivo Nivel II	Directivo Nivel III
Privado	688 (61,9%)	409 (72%)	192 (76,2%)	25 (56,8%)	44 (71%)	23 (54,8%)	23 (60,5%)
Público	372 (33,5%)	140 (24,6%)	52 (20,6%)	18 (40,9%)	15 (24,2%)	15 (35,7%)	12 (31,6%)
Sin respuesta	51 (4,6%)	19 (3,3%)	8 (3,2%)	1 (2,3%)	3 (4,8%)	4 (9,5%)	3 (7,9%)
Total	1.111	568	252	44	62	42	38

* p< .05. **p< .01. ***p< .00.

entregado en papel. El equipo de investigación contactó con el responsable de cada centro para garantizar la distribución de los cuestionarios entre el profesorado.

Resultados

Un 82,4% del profesorado aplica los conocimientos adquiridos en el Nivel III de formación, de los cuales un 32,7% desarrolla un programa estructurado. Por otro lado, durante el curso el 43,2% de los que aplican los conocimientos en habilidades socio-emocionales invierten más de 10 horas.

En la figura 2 se observa que los contenidos de autoestima, comunicación, regulación y conciencia emocional son los contenidos más trabajados en clase. Cabe mencionar también que un 44,6% de los materiales utilizados son los transmitidos en el curso de formación.

Desde un punto de vista cualitativo, el profesorado declara que una de las herramientas más útiles para trabajar competencias emocionales son los cuentos. Aquellos que aplican los conocimientos adquiridos declaran percibir una mejora y un enriquecimiento de la comunicación con el alumnado y un cambio en la forma de verle y de relacionarse con ellos *“es una relación que se vuelve más cercana y que facilita la confianza y el trato”*

Desde el punto de vista del profesorado, el uso de acciones de aprendizaje socio-emocional permite *“la toma de conciencia de la importancia de las emociones”* y *“facilita el autocontrol de las emociones, la empatía y la asertividad”* además *“da una visión de la realidad más positiva y/o diferente, así como un clima de relación más cálido donde es posible dar feedback”*.

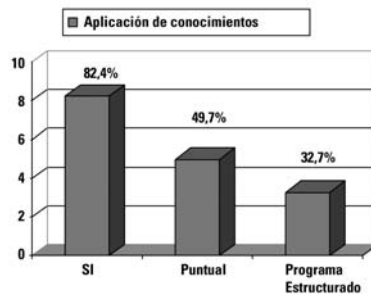


Figura 1: Porcentaje de profesorado que aplica los conocimientos adquiridos en la formación de Nivel III

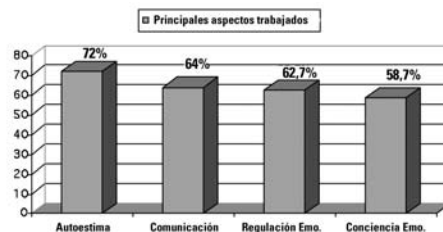


Figura 2: Porcentaje de temas tratados en mayor medida en el aula

Conclusiones

Puede concluirse que los niveles de aplicación de conocimientos de competencias y habilidades socio-emocionales declarados por el profesorado participante en el Nivel III de formación en Educación Socio-Emocional en el aula son elevados, dado que más del 80% de los participantes dicen aplicarlos a pesar de que sólo un 45% utiliza la información recabada en el curso para ello.

El 43,8% del profesorado utiliza algún sistema de evaluación de conocimientos de competencias emocionales por lo que pueden hacer un seguimiento del cumplimiento de los objetivos que se han planteado con sus actividades.

La mayoría (95,6%) consideran que la aplicación de los conocimientos genera un impacto o efecto en el alumnado que se traduce en la adquisición de un mayor conocimiento sobre sí mismos, sus emociones y sobre como regularlas, así como una mejora de la comunicación con el alumnado y de la relación alumno-profesorado, sin embargo, se afirma que falta tiempo para compaginar la IE con la materia de la asignatura, para organizar un programa estructurado y que se necesita un Plan Estructurado sobre Educación Socio-Emocional en el propio centro escolar.

Para que los programas de aprendizaje socio-emocional muestren efectos positivos en la mejora de la autoestima, la disminución del índice de violencia y agresiones, la mejora del rendimiento académico o el aumento de las habilidades sociales en el alumnado, no es suficiente contar con un programa formativo que convierta a algunos profesores en modelos de competencias emocionales y afectivas o en agentes directos en la transmisión y desarrollo de las mismas al alumnado, sino que se debe garantizar la existencia de un programa de implementación progresiva que haga del Aprendizaje Socio-Emocional (ASE) un movimiento unificador de una nueva cultura educativa donde las emociones juegan un papel central y, a su vez, transversal.

Lograr este objetivo es una empresa difícil, sin embargo existen experiencias previas que nos permiten analizar programas de implementación progresiva del Aprendizaje Socio-Emocional. Uno de los modelos de intervención más relevantes es la desarrollada por CASEL (ver figura 1) que es una "Asociación para el Avance Colaborativo del Aprendizaje Socio-Emocional" sita en Chicago.

Fase de preparación

Aplicar este programa de ASE en una escuela implica un ciclo de 10 pasos agrupados en 3 fases. Aunque estos pasos no constituyen una progresión terminantemente lineal, los pasos anteriores tendrán generalmente prioridad cronológica. Cada Centro en función de su grado de implicación previa con acciones y programas de ASE o similares comenzará a aplicar el programa en fases distintas. Dada su na-

turalidad de mejora continua, el programa es aplicable tanto en centros con una amplia trayectoria en este tipo de experiencias como para centros que no cuentan con ninguna experiencia previa. Los 10 pasos agrupados en 3 fases se describen a continuación (Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., Weissberg, R, 2006):

Fase de preparación

Paso 1: El director o directora de la escuela se compromete con la iniciativa ASE. El director ha reflexionado, entiende, y acepta el valor de ASE como marco para la mejora de la escuela y se ha comprometido a esforzarse en lo necesario para intervenir mediante el programa ASE en el ámbito educativo y mantenerlo con éxito.

Paso 2: Se crea, con el apoyo y participación activa del director, un equipo responsable del ASE. El director ha compartido la información sobre ASE con los grupos que conforman la comunidad escolar (profesores, familias...) y ha creado un equipo coordinador del ASE.

Fase de planificación y formación

Paso 3: Desarrollar y articular una visión compartida. El equipo facilitador, incluyendo al director, ha creado una visión del desarrollo social, emocional, y académico del estudiante y ha compartido esa visión en la escuela.

Paso 4: Evaluar los recursos disponibles mediante un análisis DAFO (Debilidades; Amenazas; Fortaleza; Debilidades). El equipo asignado analiza las necesidades que tiene el centro y evalúa los recursos existentes tanto de los programas actuales como de las prácticas de ASE desarrolladas en el centro. Se analizan también las necesidades de los y las estudiantes y del personal; y el clima de la escuela para prepararse para intervenir con un programa de ASE como prioridad de la escuela. Se analizan las posibles barreras para la puesta en práctica de un programa de ASE. La evaluación de necesidades crea una comprensión de fuerzas y de debilidades y puede ayudar a movilizar la ayuda necesaria para la implementación del ASE.

Paso 5: Desarrollar un plan de acción para la aplicación de ASE. El equipo se inscribe en la formación para adquirir las competencias necesarias y poder implementar plenamente el ASE en todas las actividades del centro. El objetivo fundamental de esta formación será coadyuvar en el desarrollo de



Figura 1. Diagrama de ciclo que explica el proceso de aplicación y mantenimiento del Aprendizaje Socio-Emocional-ASE.

un Plan de Acción Integral de Aplicación del ASE. El equipo designado, incluyendo al director, desarrolla un plan de acción y evaluación basado en los resultados de las necesidades y en la evaluación de los recursos, que incluye metas, puntos de referencia, y una organización temporal para la puesta en práctica de ASE, así como un plan para tratar los seis factores de mantenimiento. En esta fase, el equipo debe contar con un asesor experto en el desarrollo de acciones de ASE en el aula. Las ayudas del plan de acción aseguran un esfuerzo más sistemático y sostenible.

Paso 6: Revisar y seleccionar programas de formación y estrategias basadas en la evidencia. El equipo, incluyendo al director y los grupos de interés (profesorado), ha revisado y seleccionado programas/estrategias basados en la evidencia, que cumplen metas identificadas en la iniciativa ASE. En consecuencia, la educación basada en la evidencia está en el centro de un ASE eficaz.

Fase de puesta en práctica

Paso 7: Dirigir actividades del desarrollo profesional. En esta fase el profesorado del centro adquiere la formación necesaria, mediante su partici-

pación en la formación de los programas seleccionados y adquieren conocimientos y competencias para su desarrollo profesional y para aplicar al aula los principios del ASE.

Paso 8: Lanzamiento de acciones de ASE en las aulas. El profesorado ha comenzado a poner en práctica el programa de ASE basado en la evidencia en las aulas y se evalúa su influencia en el proceso educativo. El lanzamiento inicial del programa proporciona una oportunidad para el personal para familiarizarse con el programa, y la reflexión prepara al personal para la expansión a todo el ámbito educativo.

Paso 9: Ampliar el programa de ASE basado en aulas e integrarlo en todo el ámbito educativo. Todo el profesorado, después de reflejarlo en la puesta en práctica inicial, de evaluar sus resultados y de hacer adaptaciones necesarias, han comenzado a poner en práctica el programa de ASE en sus aulas, y las prácticas de ASE se están integrando en otras actividades de la escuela y a otros colectivos de la comunidad escolar. Esta integración y la expansión crean un ambiente constante de ayuda al desarrollo social y emocional de los y las estudiantes.

Paso 10: Revisar las actividades puestas en práctica y ajustarlas para una mejora continua. El

equipo responsable, junto con el profesorado implicado, incluyendo el director, revisa toda la planificación del ASE y los resultados de las actividades puestas en práctica en intervalos regulares para determinar si son necesarios cambios o adaptaciones para mejorar el programa. La revisión regular de actividades y de la programación garantiza la mejora continua.

Notas

- * Estudio financiado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco).
- ¹ Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Estadística de Actividad Escolar y Estadística Universitaria. Año: 2005/06.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Devaney, E., O'Brien M.U., Resnik, H. Keister, S. y Weissberg, R. (2006). *Sustainable School-wide Social and Emotional Learning (SEL). Implementation guide and toolkit*. Chicago: University of Illinois, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Cook, E.T. y Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar: programa de Inteligencia emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM.
- Vallés, A. (2000). *S.I.C.L.E.: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Apuntes para una historia de la educación emocional

Rafael Bisquerra Alzina
Universidad de Barcelona

Resumen

El objetivo de este trabajo es aportar evidencias para una historia de la educación emocional en Cataluña, con referencias del resto de España. El método utilizado es la revisión bibliográfica y la observación. Los resultados confirman un crecimiento progresivo de las publicaciones.

Abstract

The aim of this work is to bring evidences for a history of the emotional education in Catalonia, with reference of the rest of Spain. The method used is the bibliographic review and the observation. The results confirm a progressive growth of the publications.

Introducción

En una búsqueda bibliográfica realizada en 1998 no se encontró ninguna referencia con el título *educación emocional*. A partir de 1999 aparecieron las primeras publicaciones conocidas. Con la entrada en el nuevo milenio, se han multiplicado de forma exponencial, hasta tal punto que ya se hace inasequible poderlas referenciar a todas. Son, por lo tanto, unos diez años de historia de la educación emocional. Es este un espacio de tiempo que invita a aportar datos y apuntes para una historia de la educación emocional.

Entendemos la educación emocional como una propuesta educativa encaminada al desarrollo de competencias emocionales. La inteligencia emocional es uno de los fundamentos básicos de la educación emocional. Pero hay otros como la teoría de las inteligencias múltiples, teorías de la emoción, neurociencia, psiconeuroinmunología, counseling humanista, investigaciones sobre el bienestar subjetivo, teoría del *fluir*, psicología positiva, las competencias básicas, etc.

No podemos pensar que la educación emocional es una innovación que ha salido *ex nihilo*, a caballo del cambio de siglo. Hay muchos antecedentes que hay que tener presentes, pero que ahora

no es el momento de recordar o repetir. Solamente insistir que desde siempre ha habido educadores que han considerado las emociones como importantes en el desarrollo personal y, de alguna forma, han hecho educación emocional aunque no hayan utilizado esa expresión.

Dejando esto claro, en esta comunicación se hace referencia a algunas de las evidencias documentales que se han producido en los primeros diez años de educación emocional. Son unos apuntes incompletos y parciales, influidos por las evidencias a las que he tenido acceso, en espera que esto sirva de acicate para que otras personas aporten más datos que permitan una visión global y completa del fenómeno. El principal énfasis de atención es Cataluña, por razones obvias de procedencia. Pero se procura completar el esbozo con datos de otras partes.

Conviene señalar que en los últimos años se han multiplicado de tal forma las experiencias y publicaciones que ya se hace imposible ser exhaustivo. Esto es una evidencia de la importancia y del interés por el tema.

La educación emocional en Cataluña

Al hablar de la educación emocional, el lector me perdonará que haga mención en primer lugar al GROPE (*Grup de Recerca en en Orientació Psicopedagògica*), ya que por los datos de que disponemos, fue el grupo que utilizó la expresión educación emocional en primer lugar, a partir de 1997. El GROPE tiene una delegación en la Universidad de Barcelona (UB), en el Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Pedagogía, y otra en la Universidad de Lérida (UdL). La línea de trabajo es el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. Se han publicado trabajos de fundamentación de la educación emocional (Bisquerra, 1999, 2000, 2002, 2003, 2008, 2009), materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación infantil (López Cassà, 2003), primaria (Renom, 2003), ESO (Pascual y Cuadrado, 2001) y secundaria postobligatoria (Güell Barceló y Muñoz Renom, 1998, 2003). Álvarez et al. (2001) se han ocupado de orientar para el diseño y evaluación de programas de educación emocional. Núria Pérez Escoda está muy implicada en la elaboración de instrumentos de medición y evaluación en educación emocional (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez Escoda,

2000), de donde se espera que salga el QDE (Questionari d'Educació Emocional), cuyo proyecto está dirigiendo; también ha hecho aportaciones en competencias para la vida y el bienestar (Pérez Escoda, 2005) y en competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Pérez Escoda y Cabero (2007) han realizado un estudio sobre los ámbitos de aplicación de la educación emocional y de las temáticas emergentes en ese campo. Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) se han ocupado de la regulación emocional en situaciones de conflicto. Otros trabajos son los de Filella, Ribes, Agulló y Soldevila (2002), Güell Custodio (2000), López (2005), Obiols (2004, 2005). Las primeras tesis doctorales sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional son las de Agulló (2003) y Obiols (2005). Una de las primeras aplicaciones de la evaluación de 360° a la educación emocional ha sido realizada por Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez Escoda (2006). Por lo que respecta a la formación, desde el GROPE se ha implantado en 1999 una asignatura sobre *Educación emocional* en la UB. En 2002 se inicia el *Posgrado en Educación Emocional*, que en 2008 se convierte en Master. En 2004 se inaugura el *Posgrado en educación emocional* en la UdL. En 2005 se celebran las *I Jornadas sobre educación emocional*, organizadas entre el GROPE y el ICE de la UB, que tienen una continuidad anual.

En 2007 se crea la FEM (Fundació per l'Educació Emocional), con el impulso de Andrés Martín, Rafael Bisquerra, Núria Pérez Escoda, Manuel Álvarez, Antoni Bolinches, Ferran Salmuri, Claudi Camps, Florentina Duque, Joan Sitges, Jordi Pagés, Manuel Barriga, Nuria Vall-llosera, Cesar Llorente, M. Rosario (Maritxu) Aoiz, Samantha Gasquez, Laura Mari i Barrajón y un largo etcétera. La FEM tiene un triple objetivo: investigación, formación y difusión de la educación emocional. Para más información se puede consultar: <http://www.femeducacioemocional.org/>

En la UB hay otros grupos interesados en la educación emocional. En el Departamento DOE (Didáctica y Organización Escolar), hay una línea de trabajo sobre creatividad y emoción con representantes como Saturnino de la Torre, Núria Rajadell, Núria Lorenzo (1997), etc. Por otra parte, en la Facultad de Psicología de la UB, después de una larga trayectoria profesional con múltiples publicaciones, están trabajando la educación emocional Genoveva Sastre y Montserrat Moreno (2002).

En la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) está el grupo interdepartamental Desarrollo Personal y Educación (DPE), formado por profesionales de distintos campos educativos y coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo, que han investigado el perfil emocional del docente y han realizado investigaciones en diversos centros educativos. También han promovido encuentros entre representantes de diversos grupos implicados en la educación emocional, como los encuentros de Can Bordoí y de la UAB en otoño del 2002. Como resultado de sus trabajos se han publicado diversas obras como las de Asensio et al. (2006), Darder e Izquierdo (1998), Bach y Darder (2002, 2004), Carpena (2001), Gómez (2002, 2003), Palou (2004), Salmurri y Blanxer (2002), Salmurri (2004), Royo (2002), etc., un monográfico en la revista *Perspectiva Escolar* (2001), y otro en los *Temáticos de Escuela Española* (2001), etc.

Desde la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull se hace docencia e investigación sobre Inteligencia Emocional (IE), con publicaciones como las de Gallifa, Pérez, Rovira y otros (2002) y diversos artículos sobre este tema en revistas especializadas, como por ejemplo el de Oberst (2005). En 2004 se celebran las *Jornadas de Psicología Humanista e Inteligencia Emocional*.

La *ecología emocional* propuesta por Conangla y Soler (2002a, 2002b), con múltiples publicaciones sobre el tema y con formación continuada en la Fundación Àmbit de Barcelona constituye una experiencia pionera de educación emocional en personas adultas.

Hay muchos otros grupos y personas que trabajan la educación emocional desde perspectivas diferentes. Por ejemplo Pages y Reñé (2008) se refieren al "zapping mental y emocional" e incluyen en su práctica técnicas de relajación y concentración; López González (2007) presenta doce técnicas de relajación en el aula como recursos para la educación emocional; Diez (2007) se ocupa de la inteligencia emocional en el coaching.

La colaboración entre estos grupos y personas es continua y cordial. Buena prueba de ello son algunas publicaciones conjuntas, como por ejemplo la de Darder y Bisquerra (2001). Además de las investigaciones y publicaciones, hay que citar a profesionales y grupos que están llevando a la práctica la educación emocional con su alumnado en múltiples centros educativos. Muchas veces se trata de un tra-

bajo desconocido fuera del mismo centro; incluso a veces desconocido por el resto del profesorado del mismo centro. Entre un largo listado, podríamos citar Lluís López, Eugènia de Pagés, Díez de Ulzurruín, Carme Boix, Jordi Collell, Carme Escudé, Albert Duran, Pilar Soler, Eva Bernad, Elsa Delhort, Montse Victòria, Marta Albadalejo, Tere Benito y un largo etc., con mil excusas por las personas que me dejo.

Algunas manifestaciones conjuntas del movimiento para la educación emocional en Cataluña son el I Congreso Estatal de Educación Emocional celebrado en Barcelona en 2000; la inclusión de las competencias socio-emocionales en el debate sobre el sistema educativo en Cataluña (Noguera et al. 2002); el Consejo Escolar de Cataluña eligió la educación emocional como el tema de la Jornada anual de 2003; las Jornadas de Educación Emocional de Santa Coloma de Gramanet, en 2004 y 2005, promovidas por Francisco Gallardo, etc.

Aportaciones de otros contextos de España

Desde el punto de vista de la fundamentación teórica de la educación emocional hay que citar los trabajos de Enrique García Fernández-Abascal y colaboradores, cuyas publicaciones sobre emoción y motivación (Fernández-Abascal, et al., 1995, 1997; Palmero et al., 2002), emoción y adaptación, y emoción y salud (Fernández-Abascal y Palmero, 1998, 1999), son de cita obligada.

En trabajos sobre inteligencia emocional destaca claramente el equipo de Málaga, liderado por Pablo Fernández-Berrocal, que es, sin duda, el más productivo de España (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Ramos, 2008, etc.). Sus trabajos son un referente obligado en educación emocional. Algunos de sus trabajos tienen una vertiente claramente educativa. En 2007 organizaron el *I Congreso de Inteligencia Emocional* de repercusión internacional.

Desde la Universidad de Sevilla, Luís Núñez Cubero es un dinamizador de la educación emocional en la práctica educativa y en la investigación. Algunas de sus publicaciones se refieren a la prevención de la violencia de género (Núñez Cubero et al., 2006; Asensio, García Carrasco, Núñez Cubero y Larrosa, 2006; Núñez Cubero, 2008).

Binaburo *et al.* (2007), desde la Junta de Andalucía, realiza una labor de formación y difusión

de la mediación escolar y la solución de conflictos para la convivencia donde los aspectos emocionales reciben una atención prioritaria.

Los trabajos de Segura et al. (1998, 1999, 2001, 2003) sobre competencia social han tenido una gran repercusión en Cataluña al ser promovidos por el Departamento de Educación. Posteriormente ha incorporado la dimensión emocional.

A principios de 2005, el Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de la Diputación de Gipúzkoa, dinamizado por Guridi, ha puesto en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional para que pueda poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales con el alumnado de los diversos niveles educativos. Es un proyecto de largo alcance, sobre el cual se han realizado cursos, congresos, jornadas, publicaciones, etc. Una visión de síntesis puede verse en Guridi, Muñoz, Bisquerra y Fernández-Berrocal (2007). Para más información, así como para la evaluación de la innovación, véase Aritzeta et al. (2008). En esta línea, la Universidad del País Vasco está abriendo camino hacia la educación emocional con la implicación de Maite Muñoz de Morales (2005, 2006), Aitor Aritzeta et al. (2008) y otros.

En la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Begoña Ibarrola (2003) ha publicado diversos trabajos prácticos sobre educación emocional con una componente poética y literaria muy importante. Sus obras son un material de gran utilidad en la práctica de la educación emocional. Ibarrola también ha participado activamente en el proyecto de Guipúzcoa.

En Zaragoza, Carlos Hue (2007, 2008) se ocupa del pensamiento emocional del docente para potenciar su bienestar. También desde Zaragoza, Juan Antonio Planas, como presidente de la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), creada en 2004, está realizando una contribución en la difusión de la educación emocional a través de la orientación.

Elvira Repetto, desde la UNED, ha iniciado una línea de investigación y formación en educación emocional, que dado el alcance de la UNED, ya ha tenido repercusiones internacionales, sobre todo con los trabajos de Juan Carlos Pérez (2003, 2008; Pérez, Petrides y Furnham, 2005, 2007).

En Las Palmas de Gran Canaria está la SICE (Sociedad de Investigación Científica de las Emo-

ciones), coordinada por Josefa Sánchez Doreste, que organizan actividades diversas, entre las que hay que destacar los Congresos Internacionales de Inteligencia Emocional en Educación, el primero en 2004 y el segundo en 2008.

En la Universidad de La Laguna, Hernández “Guanir” (2002) propone *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*, junto con otros trabajos que tienen como fondo la inteligencia emocional.

Desde Alicante, Vallés Arándiga et al. (1999, 2000, 2003), elabora múltiples publicaciones prácticas para uso del profesorado.

En la Universidad de La Coruña, Iglesias y otros (2004) han promovido actividades y publicaciones sobre educación emocional.

Otras aportaciones son las de Arnold (2000), que desde la Universidad de Sevilla trabaja la dimensión emocional en el aprendizaje de lenguas. En la UCM, Gómez Chacón (2000) ha publicado sobre matemática emocional. Y el listado se podría alargar, pero en algún punto hay que parar.

Tesis doctorales sobre educación emocional

A partir de 2003 empiezan a presentarse tesis doctorales sobre educación emocional. De las que tenemos noticia, las referenciamos a continuación para que puedan servir de pista para futuras tesis en el campo de la psicopedagogía, psicología y educación:

– María Jesús Agulló Morera (2003). *Educación emocional en el ciclo medio de primaria: educación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Universitat de Lleida.

– María Mireia Abarca Castillo (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. Universitat de Barcelona.

– M^a Nieves Alonso Gancedo. (2004). *Conciencia emocional y desarrollo moral: diseño y evaluación del programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)*. Universidad de Navarra.

– Maite Muñoz de Morales Ibáñez (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Universidad del País Vasco.

– Meritxell Obiols Soler (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Universitat de Barcelona.

– Amèlia Tey Teijón. (2005). *Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat*. Universitat de Barcelona.

– María Elena del Valle Napione Bergé (2006). *Factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas de intervención preventiva*. Universitat de Barcelona.

– Inez M. Ferreira Marçal. (2006). *El proceso de compresión emocional en la construcción de la identidad docente*. Universitat de Barcelona.

– Mònica Marcos-Llinàs. (2006). *Affective Variables in Language Learning*. Universitat de les Illes Balears (UIB).

– Anna Soldevila i Benet (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. Universitat de Lleida.

– Èlia López Cassà (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Universitat de Barcelona.

– Nicole Etchevers Goijberg. (2008). *La transmisión eficaz de comunicación emocional en la CMO, mediante un nuevo lenguaje complemenado*. Universidad de Salamanca.

Conclusión

Se ha presentado unos datos para la historia de la educación emocional. El listado de evidencias podría ser más extenso, sobre todo por lo que respecta a los últimos años. Pido disculpas por los olvidos y también por la ordenación puramente arbitraria. Con los datos aportados se puede comprobar como la educación emocional, que era prácticamente inexistente a finales de los años noventa (como mínimo con respecto a publicaciones), hacia mediados de los 2000 ha experimentado una auténtica explosión editorial, que refleja un interés y una práctica real. A partir de la segunda mitad de la primera década de los 2000, la explosión editorial sobre el tema impide poder ser exhaustivos. Esto es una manifestación de lo que se puede denominar la “revolución emocional”.

Referencias

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de pro-

- gramas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 18, núm. 2., 587-599.
- Álvarez, M., y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis
- Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008). *Emociones y Educación*. San Sebastián. Erein.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L., y Larrosa, J. (Coords). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62).
- Bach, E., y Darder, P. (2004). *Des-educate: una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Des-educat: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62).
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC – Junta de Andalucía.
- Bisquerra, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Carpa, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro. (Versión catalana: *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo, 2001).
- Conangla, M. M., y Soler, J. (2002a). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M., y Soler, J. (2002b). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- Darder, P., y Bisquerra, R. (coord.) (2001). Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente. *Temáticos Escuela Española*, 1, 1 (coordinadores del temático).
- Darder, P., y Izquierdo, C. (Coordinadores) (1998). Emociones y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71 (Mayo).
- Díez, A. (2007). *El líder interior. La inteligencia emocional y el coaching aplicados a tu vida*. Barcelona: Granica.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Metha-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F., M. Cholí, y Calvo, F. (1997). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Filella, G.; Ribes, R.; Agulló, M. J.; Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria, *Revista Educar*, 30, 159-167.

- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (Versión catalana: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002).
- Güell Custodio, O. (2000). Seis ejercicios de inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guridi, J. R., Muñoz de Morales, M., Bisquerra, R., y Fernández-Berocal, P. (2007). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa. Comunicación presentada al *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, organizado por AIDIPE, San Sebastián 27-29 de junio 2007.
- Hernández "Guanir", P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B., et al. (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.
- Iglesias Cortizas, M. J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R., y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. La Coruña: Servicio de Publicaciones, Universidade da Coruña.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 153-168.
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Lorenzo, N. (1997). Lliçons emocionals a la primera infància: tres casos i tres textos. *Infància*, 99, 9-12.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 2-3, 401-412.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 115-136.
- Noguera, J., Asensio, J. M., Bisquerra, R., Riera, M. A., Riera, V., Valls, E. (2002). *Competències bàsiques. Conferència Nacional d'Educació, Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Núñez Cubero, L. (2008). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En, P. Aznar Minguet y P. Cánovas Leonhardt ((Eds.). *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 171-185). Valencia: Universidad de Valencia.
- Núñez Cubero, L., Bisquerra, R., González Montegudo, J., Gutiérrez Moar, M. C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 169-220). Barcelona: Ariel.
- Obiols Soler, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 328/101-328/105). Barcelona: Praxis.
- Obiols Soler, 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.
- Pagès, E., y Reñé, A. (2008). *Com ser docent i no deixar-hi la pell. Tècniques de relaxació i concentració a l'aula*. Barcelona Graó.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Pérez Escoda, N. y Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: pro-

- yectos innovadores y temáticas emergentes en Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Pérez González, J. C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), 252-257.
- Pérez González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Pérez González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)*, 15, 6 (2), 523-546. Disponible en la web: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_246.pdf [Consultado el 8 de septiembre de 2008]
- Ramos Díaz, N. S. (2008). *SOS... Maestros del corazón*. Madrid: Pirámide.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Royo, M. (2002). La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Aula de innovación educativa*, 71.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.
- Segura, M., Arcas, M., Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias. (Vídeo)
- Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competencia social. Habilidades cognitivas. Valores morales. Habilidades sociales. Educación Secundaria Obligatoria, 1r ciclo*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid

Antonio Fernández González
Universidad Autónoma de Madrid

Jorge Barraca Mairal
Universidad Camilo José Cela. Madrid

Resumen

El presente estudio analiza las relaciones existentes entre la adaptación psicosocial y la Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes madrileños de diferentes niveles educativos (3º y 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, y estudiantes universitarios de varios cursos). Los sujetos evaluados poseen edades comprendidas entre los 14 y los 41 años y proceden de centros públicos y privados. Se utilizaron pruebas de IE autopercibida (TMMS) y de habilidad (TESIS) junto con cuestionarios de adaptación psicosocial (BASC, TAMAI), medidas objetivas de la adaptación escolar (resultados académicos, expulsiones, partes de incidencia, etc.) y autoinformes de autocontrol social conductual (SMS), competencia social (SCF) y habilidad en la interpretación de la comunicación no verbal (PDA). Los resultados obtenidos demuestran que, en términos generales, puede establecerse una relación entre mayor IE y mayor adaptación psicosocial. Especialmente significativa resulta la correlación entre la IE medida como habilidad (TESIS) y los diversos indicadores objetivos y subjetivos de adaptación escolar. Asimismo, se encuentran relaciones positivas entre la IE y la emisión de conductas inteligentes en el ámbito social. Por último, cabe resaltar la correlación negativa entre las subescalas de Inadaptación General e Inadaptación Escolar (TAMAI) con elevadas puntuaciones en IE.

Abstract

The present study analyzes the relations between psychosocial adjustment and emotional intelligence (EI) in a sample of students from the Community of Madrid at different educative levels (3º and 4º of secondary-education, 1º and 2º of higher secondary-education, and undergraduate university stu-

dents from different years and different courses). The subjects, with ages between 14 and 41 years old, were enrolled from public and private teaching institutions. Self-evaluated (TMMS) and ability (TESIS) EI measures were used, together with measures of psychosocial adjustment (BASC, TAMAI), objective measures of adjustment in the school context (academic scores, expelling from the classroom and the school, school reports, etc.) and self-reports of behaviour self-management in social situations (SMS), social competence (SCF), and perceived decoding abilities of nonverbal communication (PDA). Results present, in general terms, that the greater EI the greater psychosocial adjustment is. The correlation between EI measured as ability (TESIS) and various of the objective and subjective indicators of teaching context adjustment is highly significant. Also, we have found positive relations between EI and the display of intelligent behaviours in the social milieu. Finally, we should remark the negative correlation between the subscales of General Maladjustment and School Maladjustment (TAMAI) and high EI scores.

Introducción

La presente investigación analiza de forma empírica la relación existente entre la IE y la adaptación psicosocial dentro del ámbito educativo.

Mayer y Salovey (1997) proporcionan una justificación para hipotetizar la relación entre IE y adaptación social y emocional. Esto es así porque la IE, concebida desde la perspectiva de estos autores, juega un papel fundamental en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales. En esta línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) han demostrado la relación existente entre las habilidades propias de la IE y la adaptación escolar de estudiantes de Secundaria. En su estudio, realizado con más de 380 alumnos, aparecieron relaciones entre alta IE (medida a través de una prueba de habilidad) y rendimiento académico, menor número de faltas por indisciplina y por agresión, y menor hostilidad manifiesta en el aula. En síntesis, varios trabajos en los niveles educativos iniciales y medios muestran una relación entre IE y la salud mental de los estudiantes, mejor rendimiento académico y un comportamiento más controlado y adaptado. Igualmente, en los niveles educativos superiores (universitarios) distintas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre indicadores de adaptación social y

alta IE. Estos indicadores incluyen síntomas de salud mental, mayor satisfacción vital, mejores relaciones sociales, mayor empatía, relaciones íntimas y afectivas más satisfactorias, así como pruebas de validez predictiva de la IE en variables de funcionamiento social, relaciones de amistad y empatía, es decir, mayor calidad en la calidad de las relaciones interpersonales. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003).

Respecto a la relación entre IE y rendimiento académico, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, Dornheim (1998) encontraron correlaciones positivas en una investigación con estudiantes universitarios de primer curso. Extremera y Fernández-Berrocal (2001) han hipotetizado sobre la función mediadora y no directa sobre el rendimiento. La relación entre IE, medida como habilidad, y el *rendimiento académico* ha sido objeto de diversos trabajos. La adaptación social y emocional de los niños y los lazos afectivos con sus iguales y adultos pueden contribuir más que sus motivaciones para el aprendizaje (Lopes y Salovey, 2004).

En relación a la vinculación entre IE y *competencias sociales*, se encuentran diversos trabajos. Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005) hallaron una relación positiva entre IE y calidad de relaciones sociales, así como relaciones positivas con la familia y los iguales y satisfacción vital. Brackett, Mayer y Warner (2004) y Lopes y Salovey (2004) confirman y amplían estudios previos en los que se destacaba la relación positiva entre las competencias emocionales y la percepción de la calidad de las relaciones con los compañeros de clase.

Método

Participantes

El estudio se realizó a partir de una muestra de 733 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 41 años. Todos ellos son estudiantes en centros de la Comunidad de Madrid y pertenecen a los siguientes niveles educativos: estudiantes de 3º y 4º de la ESO, estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato y Universitarios. Los alumnos procedían de centros públicos (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid e I.E.S. Grande Covián) y privados (Universidad Camilo José Cela, Centro Universitario Villanueva y Colegio del Pilar), en proporción de 4:1. Respecto al sexo, la muestra estuvo formada por 221 varones (30,39%) y 506 mujeres (69,6%).

Instrumentos

1. *Trait Meta-Mood Scale-24:TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

2. *Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: TESIS* (Barraca, Fernández González y Sueiro, 2009).

3. *Social Competence Factor (Escala de Competencia Social): SCF* (Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein, 1981).

4. *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC-S3* (González Marqués, Fernández Guinea, Pérez Hernández, Santamaría Fernández (2004).

5. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI* (Hernández y Hernández, 2005).

6. *Self-Monitoring Scale (Escala de auto-manejo de la conducta en situaciones sociales): SMS* (Snyder, 1974).

7. *Perceived Decoding Ability (Habilidades de decodificación perceptiva de la comunicación no verbal): PDA* (Zuckerman y Larrance, 1979).

8. Indicadores objetivos de la adaptación escolar (número de suspensos, faltas de asistencia, partes de incidencia, partes de amonestación, expulsiones de tres días y expulsiones de quince días)

Procedimiento

Se estableció contacto con los centros educativos mencionados para informarles de los objetivos de esta investigación y solicitar su colaboración. Se explicó a los tutores de los institutos y a los profesores universitarios el tiempo necesario para completar la batería de pruebas y los requisitos imprescindibles para la correcta aplicación. El trabajo de campo se llevó a cabo durante varios días de febrero a abril de 2005 (primera fase) y de febrero a junio de 2006 (segunda fase). Los alumnos mostraron una actitud colaboradora y no se registró ningún problema reseñable durante toda la fase de aplicación.

Los centros escolares (no los universitarios) facilitaron una serie de indicadores objetivos de la adaptación escolar (suspensos, faltas de asistencia, partes de incidencia, amonestaciones y expulsiones).

Una vez recabados todos los cuestionarios se corrigieron computerizada (en el caso del BASC y del TAMAI) y manualmente (el resto de las pruebas) y se analizaron los resultados a través del programa estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 12.0 para Windows.

Resultados

Los análisis de correlaciones bivariadas han confirmado distintas covariaciones hipotetizadas gracias a la revisión teórica. En primer lugar se ofrecen las relaciones entre las pruebas de IE (TMMS-24 y TESIS) con las de competencia social (SCF), auto-manejo de la conducta en situaciones sociales (SMS) y habilidades de decodificación perceptiva (PDA), predictoras todas ellas de una buena adaptación psicosocial general o inespecífica. La tabla 1 presenta los datos de la prueba de IE auto-evaluada (TMMS-24) en sus distintas subescalas (atención, claridad y reparación), mientras que la tabla 2 las de la prueba objetiva de IE (TESIS).

De acuerdo con los datos, el TESIS parece guardar una relación significativa con el SCF y el PDA, aunque no con el SMS. Por su parte, las subescalas del TMMS-24 covarían también con ambas pruebas pero no con el SMS. Estos resultados indican que las dos pruebas de IE parecen mantener relaciones de covariación similares y que, al menos en esta muestra, los sujetos con mayor competencia social y habilidad para decodificar el lenguaje no verbal son los que obtienen puntuaciones más elevadas en IE (tanto auto-evaluada como de habilidad). Sin embargo, la capacidad de auto-regular la conducta social no se vincula a ninguna de las dos pruebas de IE.

Por su parte, las relaciones entre las pruebas de IE y la adaptación de los alumnos medida con el BASC (en este caso, una muestra de 275 sujetos) pueden contrastarse en la Tabla 3.

Los datos sacan a la luz una correlación significativa y negativa entre el TESIS y el Estrés Social; por tanto, las personas con una elevada sensibilidad a las interacciones sociales sufren menor

Tabla 2. Correlaciones del TESIS con el TMMS-24, el SCF, y el PDA.

Grupos	Clínica
TMMS-24 Atención	0,118*
TMMS-24 Claridad	-0,053
TMMS-24 Reparación	-0,063
Social Competence Factor. Competencia Social (SCF)	0,224**
Perceived Decoding Ability. Habilidades de decodificación perceptiva (PDA)	0,128**

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

estrés social, probablemente porque su interpretación de las situaciones sociales es más correcta. También hay correlaciones significativas y negativas entre la claridad del TMMS-24 y el *locus of control* externo, la depresión y el desajuste clínico; y positivas con las relaciones con los padres y la confianza en uno mismo. Hay también una correlación positiva entre el factor de Atención del TMMS-24 y la Ansiedad, pero hay que tener en cuenta que en el TMMS-24 un exceso de atención hacia las propias emociones se considera negativo, por lo cual la correlación positiva con la ansiedad es lógica. Resulta muy interesante comprobar cómo la claridad respecto a las emociones es el aspecto más correlacionado con factores de adaptación y que, en particular, con no sufrir depresión, tener unas buenas relaciones con los padres, confianza en uno mismo y un buen ajuste clínico. Estos resultados suponen el aval más claro a la relación entre adaptación e IE.

Tabla 1. Correlaciones del TMMS con el SMS, el SCF y el PDA (N= 275 sujetos).

	Atención TMMS-24	Claridad TMMS-24	Reparación TMMS-24	SMS	SCF
Claridad TMMS-24	,115	—			
Reparación TMMS-24	-,035	,243(**)	—		
SCF (Competencia social)	,215(**)	,242(**)	,200(**)	-,203(**)	—
PDA (Habilidades de decodificación perceptiva)	,206(**)	,294(**)	,212(**)	,087	,359(**)

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones entre el TESIS y el TMMS con las puntuaciones del BASC (N= 275 sujetos).

	Tesis	Atención TMMS-24	Claridad TMMS-24	Reparación TMMS-24
Locus de Control	-,166	,039	-,230(*)	,079
Estrés Social	-,277(**)	-,078	-,098	-,087
Ansiedad	-,006	,273(**)	-,149	-,032
Depresión	-,204	-,098	-,229(*)	-,135
Relaciones con los Padres	,194	,122	,228(*)	-,041
Confianza en sí mismo	,057	,085	,263(**)	,157
Desajuste Clínico	-,031	,048	-,217(*)	-,004

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Sin embargo, es destacable la diferencia de resultados entre ambas pruebas de IE.

La relación entre el TESIS y varias medidas objetivas de inadaptación escolar (número de suspensos, faltas, de asistencia, partes de asistencia y amonestación, y expulsiones) también se analizaron por medio de correlaciones bivariadas. Los resultados numéricos pueden consultarse en la Tabla 4.

La tabla muestra relaciones importantes entre número de suspensos, partes de amonestación y expulsiones (de 3 y 15 días) y baja IE.

Por último, se llevó a cabo un estudio de la relación entre el TESIS y el TAMAI. Los resultados también han sido coherentes con lo esperado: los sujetos con peores puntuaciones en el TESIS presentan menores niveles de adaptación, de acuerdo con las escalas del TAMAI. Los resultados de estas correlaciones (que se llevaron a cabo con una mues-

tra de 485 sujetos) se recogen en la Tabla 5.

Entre todo el amplio conjunto de variables del TAMAI es importante destacar la relación entre baja IE (medida a través del TESIS) y la inadaptación general y escolar, tal y como se hipotetizó en este estudio.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de los análisis estadísticos aportan pruebas a favor de la relación entre la IE (y sus distintos componentes) y conductas de adaptación en los alumnos de distintos niveles educativos. Si bien es cierto que algunos datos no ofrecen sencillas lecturas directas —no hay que olvidar que estamos ante variables complejas y, por eso mismo, aún no bien conocidas y delimitadas—, un análisis más en detalle desvela conexiones fundamentales para predecir un buen ajuste escolar y

Tabla 4. Correlaciones del TESIS con varios indicadores objetivos de adaptación escolar.

Número de suspensos	-0,192**
Faltas de asistencia	-0,111
Partes incidencia	-0,031
Partes amonestación	-0,208**
Expulsiones de 3 días	-0,158*
Expulsiones de 15 días	-0,196**

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Tabla 5. Correlaciones significativas del TESIS con las subescalas del TAMAI (N= 485 sujetos).

Inadaptación General	-,140*
Inadaptación Escolar	-,175**
Aversión a la Instrucción	-,173**
Hipolaboriosidad	-,160*
Insatisfacción Escolar	-,176**
Insatisfacción ambiente familiar	,136*
Proteccionismo Paterno	-,184**

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

social. En concreto, deben resaltarse las siguientes: (1) Las correlaciones entre IE (con medidas de rasgo y habilidad) y la capacidad para interpretar correctamente la comunicación no verbal de los que están alrededor. Parece que una interpretación ajustada de la comunicación no verbal se convierte, además, en el rasgo fundamental para ganar confianza en uno mismo. (2) Las correlaciones entre IE y la emisión de conductas inteligentes a largo plazo en el ámbito social (competencia social). (3) Las correlaciones entre IE elevada y ausencia de estrés social, ansiedad, depresión y desajuste clínico, sobre todo cuanto mayor es el componente de “claridad de sentimientos” en la IE. Y, finalmente, (4) las correlaciones entre algunos aspectos de la IE (de nuevo la “claridad de sentimientos”) y el *locus of control* interno y la confianza en uno mismo.

No obstante, los resultados más interesantes son los que apuntan hacia la relación entre la IE como habilidad (medida a través del TESIS) y varios indicadores objetivos y subjetivos de inadaptación escolar. En concreto, los resultados empíricos demuestran que se producen correlaciones significativas negativas entre IE y pobres resultados académicos (elevado número de suspensos) y problemas de conducta en la escuela que reciben atención tanto del profesorado como de la dirección escolar (partes de amonestación, expulsiones). También debe subrayarse que las subescalas más globales del TAMAI (Inadaptación General, Inadaptación Escolar) correlacionan de forma negativa y significativa con puntuaciones elevadas en IE.

Sin embargo, tampoco deben dejar de señalarse algunos problemas de este estudio, que trabajos posteriores habrán de solventar; en particular es importante tratar de corregir: (1) Los desequilibrios de la muestra (hombres/mujeres, centro de estudios públicos/privados). (2) Las difíciles interrelaciones entre pruebas de IE de distinta naturaleza (medidas de aptitud frente a medidas de rasgo, que, por ejemplo, en las correlaciones con el BASC han ofrecido resultados muy dispares). (3) Finalmente, determinados resultados estadísticos contraintuitivos, como la falta de correlación entre los factores del TMMS-24 y el TESIS con los del SMS, que, en principio, deberían haber funcionado igual que con las puntuaciones del SCF y del PDA.

Por último, hay que mencionar que esta investigación sólo establece correlaciones entre indicadores de adaptación (fundamentalmente, en el

contexto escolar) y medidas de IE, lo que no significa que ésta sea, necesariamente, la variable más importante de cara a predecir la adaptación escolar. Son necesarios nuevos trabajos que analicen la interacción conjunta de varios factores de distinta naturaleza —entre los que presumimos que uno fundamental será la IE o alguno de sus componentes— para poder dar cuenta de la máxima varianza de la inadaptación escolar.

Referencias

- Barraca, J., Fernández González, A. y Sueiro, M. (2009). *TESIS. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales*. Manual de Referencia. Bilbao: Albor-Cohs.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 146- 157). Recuperado el 8 de Agosto de 2005, de http://campusvirtual.uma.es/interno/pdfs/jornada_2.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., 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.
- González Marqués, J., Fernández Guinea S., Pérez Hernández E., Santamaría Fernández P. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández y Hernández, P. (2005). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: Tea Ediciones.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and*

- emotional learning* (pp. 79-93). Nueva York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mestre, J. M., Guíl, 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, Recuperado el 7 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldmen, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178
- Snyder, M. (1974). Self-Monitoring of Expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, (4), 526- 537.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. and Bernstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personalityof Social psychology*, 41, 37- 55.
- Zuckerman, M. y Larrance, D. T. (1979). Individual differences in Perceived encoding and Decoding abilities. En R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication: individual differences*, 170-195. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.

¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo

R. Arce

M. Novo

Universidad de Santiago de Compostela

F. Fariña

Universidad de Vigo

M.^a J. Vázquez

Universidad de Granada

Resumen

Desde hace un siglo (Goddard, 1914), se ha venido relacionando la inteligencia o falta de ésta con el comportamiento desviado y, más específicamente, con el antisocial. Los resultados han venido señalando sistemáticamente una relación negativa entre desarrollo intelectual y éstos. Del mismo modo, se ha hallado (Stattin *et al.*, 1997) que la inteligencia amortigua los efectos de los riesgos de tales desajustes. Ahora bien, estos estudios se referían a la inteligencia como habilidad cognitiva, sin que se puedan generalizar también a las habilidades emocionales y sociales, esto es, a la inteligencia emocional. Por ello, cabe ahondar en la relación de la inteligencia emocional y comportamiento antisocial y delictivo. En el trabajo que aquí presentamos se comparan en la inteligencia emocional grupos de menores con comportamiento antisocial y delictivo: menores de reforma, con menores en riesgo de comportamiento antisocial y delictivo, menores de familias de riesgo, y menores de familias de bajo riesgo de comportamiento antisocial y delictivo. Además, dado el componente de aprendizaje y socialización que tiene la inteligencia emocional también introdujimos en el estudio este factor de contexto familiar. Para ello hemos evaluado en la inteligencia emocional a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turkey y Palfai, 2002) a total de 293 menores de 14 a 18 años, 150 españoles y 143 argentinos; 94 de estos menores eran de reforma; 99 de familias de alto riesgo de desviación social y 100 de familias de bajo riesgo. Los resultados mostraron que el factor población mediaba el desarrollo de la inteligencia

emocional, en tanto ésta no se encontraba modulada por el contexto sociocultural. Finalmente, se discuten las implicaciones de los resultados para la implementación de programas preventivos del comportamiento antisocial y delictivo.

Abstract

The relationship between the development of the intelligence and the antisocial behaviour and delinquency has been proposed from long time ago (Goddard, 1914). Specifically, the empirical research has systematically supported a negative relation between intellectual and antisocial behaviour and delinquency, and that the intelligence mitigates the effects of the risks of such disorders (i.e., Stattin *et al.*, 1997). Nevertheless, this evidence is referred to the intelligence as a cognitive skill, which can not be generalized to the emotional and social skills, that is, to the emotional intelligence. Thus, a study to compare in the emotional intelligence, juvenile offenders, youngsters from families of risk of social deviation, and youngsters from families of low-risk of social deviation (population factor) was designed. Furthermore, as the emotional intelligence has a learning and socialization component (socio-cultural context), this factor was introduced in the study. With this aim, 293 youngsters (14-18 years) 150 Spaniards and 143 Argentinians, 94 juvenile offenders, 99 from high risk families and 100 from low risk families, were evaluated in the Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turkey and Palfai, 2002). Results showed that the factor population of youngsters mediated the development of the emotional intelligence, while the socio-cultural no. Finally, the implications of the results for social deviation and delinquency prevention programs are discussed.

Introducción

La literatura (Goddard, 1914) ha venido relacionando, desde hace casi un siglo, la inteligencia y el comportamiento desviado y, más específicamente, el antisocial. Los resultados advertían sistemáticamente de una relación negativa entre desarrollo intelectual y éstos. Aún es más, la inteligencia amortigua los efectos de los riesgos de tales desajustes (Stattin, Romelsjö, y Stenbacka, 1997). No en vano, se atribuyen capacidades a los menores inteligentes para planificar su conducta, anticipar resultados negativos, resolver los conflictos verbalmente, desarrollar alternativas a las reacciones

agresivas y tomar mejores decisiones (Lösel y Bender, 2003). Esta relación entre inteligencia y comportamiento desviado y antisocial parece evidente, pero no así la forma en que se ha demostrado. De hecho, las medidas de inteligencia tomadas no son tales si entendemos la inteligencia por las capacidades previamente atribuidas. Así, realmente lo que miden es la denominada inteligencia psicométrica (Bartol, 1999) que no debe ser confundida con la inteligencia real. La inteligencia psicométrica se refiere a una puntuación estandarizada, mientras la inteligencia, tal y como se ha concluido, incluye multitud de capacidades no medidas en la inteligencia psicométrica (v. gr. las inteligencias múltiples de Gardner, 1995). En consecuencia, se hace necesario recurrir a términos más ajustados a las demandas y a instrumentos de medida que los avalen. En esta línea argumental, una nueva posibilidad que se está abriendo es la inteligencia emocional. Sin embargo, la literatura adolece todavía de estudios que intenten relacionar comportamiento desviado y antisocial con la inteligencia emocional. Un referente se encuentra en el estudio Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez (2005), quienes hallaron que los menores de riesgo de desviación social carecían de las habilidades de inteligencia emocional que poseían los menores de bajo riesgo social. Es más, se confirma que el ajuste emocional de los menores en riesgo difiere en función del nivel de riesgo social en el que éstos estén inmersos (véase, Mohamed, 2008). A nuestro modo de entender, esta ausencia de investigación científica se debe a los problemas de medida de la inteligencia emocional tal y como se ha definido.

En este contexto de la literatura nos hemos propuesto una investigación con menores de reforma, menores en familias con alto riesgo de desviación social y con menores de familias de bajo riesgo, para conocer si difieren en las habilidades comunes que subyacen a la inteligencia emocional: la capacidad para identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás; la capacidad para manejar y regular las emociones; y la capacidad de manejar las emociones de forma adaptativa. A su vez, dado que el desarrollo de las habilidades inherentes a la inteligencia emocional pueden estar condicionadas por el contexto sociocultural en el que se socialice el menor, tomaremos menores de dos países con unos condicionantes económicos y sociales diferentes: España y Argentina.

Método

Participantes

Para el estudio tomamos un total de 293 menores con responsabilidad penal de 14 a 18 años ($M=16,9$; $Sx=0,97$), 150 españoles y 143 de argentinos. 94 de estos menores (50 españoles y 44 argentinos) eran de reforma; 99 de familias de alto riesgo de desviación social (50 españoles y 49 argentinos) y 100 de familias de bajo riesgo (50 españoles y 50 argentinos). Por géneros, 181 (82 de reforma, 49 de alto riesgo y 50 de bajo riesgo) eran varones y 112 mujeres (12 de reforma, 50 de alto riesgo y 50 de bajo riesgo).

Diseño

La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental¹ y en un ambiente natural. En concreto, se planificó un diseño factorial completo 2 (contexto sociocultural: España v. Argentina) X 3 (población: menores de reforma v. menores de familias de riesgo de desviación social v. menores sin riesgo de desviación social) sobre la inteligencia emocional, evaluada en tres factores: atención, claridad y reparación.

Instrumentos de medida

Como instrumento de medida de la inteligencia emocional tomamos la TMMS (Salovey et al., 2002) que evalúa la inteligencia emocional percibida, o sea, el metacognoscimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales mediante la medida de las capacidades de atención, claridad y reparación intrapersonal.

El factor riesgo familiar, vino definido por las respuestas del menor o informe del tutor académico o del centro de reforma, en tanto en que la familia de cada menor concurrese alguna de las siguientes contingencias: desestructuración familiar; falta de control familiar; problemas familiares (económicos, de trabajo); discusiones familiares continuas (mal ambiente familiar); falta de cariño en la familia, familias rotas (Farrington, 2000; Loeber, Green y Lahey, 2003; Scandroglio et al., 2002). Para registrar estos datos construimos un instrumento de medida sobre la base de la dimensión inadaptación familiar del TAMAI (Hernández, 2002).

Procedimiento

Las evaluaciones se llevaron en pases colectivos con los menores de alto riesgo y bajo riesgo, en tanto

fueron individuales con los menores de reforma. Todos aquellos menores en los que no había concordancia en la información sobre el riesgo entre el tutor y el propio menor fueron descartados del estudio. Los grupos de menores de riesgo se confeccionaron sobre la base de una asignación aleatoria (en concreto, se tomaron los 50 primeros recabados de cada nivel del factor riesgo familiar). Además, dado que el género de los menores media en la probabilidad delictiva equiparamos la muestra en este estrato muestral para contrabalancear sus efectos.

Resultados

Los resultados mostraron diferencias en la inteligencia emocional mediadas por el factor población de menores, $F_{\text{multivariada}}(6,572)=37,29$; $p<,001$; $\eta^2=,281$; $1-\beta=1$. En otras palabras, los menores de riesgo y reforma difieren en la inteligencia emocional, explicando este factor el 28,1% de la varianza. Por lo que se refiere al factor contexto sociocultural encontramos que no lleva a diferencias en la inteligencia emocional, $F_{\text{multivariada}}(3,285)=0,52$; ns; $\eta^2=,005$; $1-\beta=,155$. Asimismo, la interacción de ambos factores no resultó significativa, $F_{\text{multivariada}}(6,572)=0,31$; ns; $\eta^2=,003$; $1-\beta=,137$.

Por su parte, los efectos univariados del factor población de menores (ver Tabla 1) pusieron de manifiesto diferencias en los tres componentes de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación. Los contrastes, procedimiento Sidak-Park, informan que los menores de reforma tienen un déficit en la claridad en la expresión de las emociones en relación a los menores de bajo riesgo. A su vez, los menores de bajo riesgo y los menores de alto riesgo utilizan las emociones en la dirección adaptativa ($M_s>33$), esto es, ponderarían en el polo de la ambivalencia, en lo que se ha denominado *complejidad emocional* (Emmons, 1992), mientras los de reforma adolecen de esa capacidad para una clara expresión de las emociones. Por lo que se refiere a la dimensión reparación emocional, los menores de reforma tienen una capacidad menor para la reparación de los sentimientos desagradables y el mantenimiento de los agradables que los menores de familias de bajo riesgo de desviación social. En otras palabras, la habilidad de los menores de reforma para regular sus propias emociones y, por extensión, las ajenas es significativamente menor que los de familias de bajo riesgo de desviación social. En todo caso, todos estos grupos de menores gozan de una capaci-

Tabla 1. Efectos univariados en la inteligencia emocional para el factor población (menores de reforma v. menores de familias de riesgo de desviación social v. menores sin riesgo de desviación social).

Variable	MC	F	p	η^2	$1-\beta$	M_{reforma}	$M_{\text{alto riesgo}}$	$M_{\text{bajo riesgo}}$
Claridad	272,89	6,92	,001	,046	,922	32,56	36,38	37,92
Reparación	775,63	14,32	,000	,091	,999	21,26	22,39	26,81
Atención	9571,95	142,06	,000	,497	1	25,19	35,61	44,80

Nota: G.L. (2,287); M_{reforma} = media del grupo de menores de reforma; $M_{\text{alto riesgo}}$ = media del grupo de menores de familias de alto riesgo de desviación social; $M_{\text{bajo riesgo}}$ = media del grupo de menores de bajo riesgo de desviación social.

Tabla 2. Efectos univariados en la inteligencia emocional para el factor contexto sociocultural (España v. Argentina).

Variable	MC	F	p	η^2	$1-\beta$	M_{ESP}	M_{AEG}
Claridad	13,17	0,33	,564	,001	,089	36,08	36,50
Reparación	3,94	0,07	,788	,000	,058	23,72	23,49
Atención	45,85	0,68	,410	,002	,130	35,60	34,81

Nota: G.L. (2,287); M_{ESP} = media del grupo de menores españoles; M_{ARG} = media del grupo de menores argentinos.

dad para la reparación emocional (Ms>18). Por último y en relación con la atención a las emociones, los menores de familias de bajo riesgo de desviación social prestan una mayor atención a sus propios sentimientos que los menores reforma y de familias de alto riesgo de desviación social, y estos últimos que los de reforma. En suma, hallamos un déficit en la atención a las emociones en escalada de menores de alto riesgo a reforma, y la disponibilidad de la habilidad para la atención a las emociones entre los menores de bajo riesgo.

Por lo que se refiere a los efectos univariados del factor contexto sociocultural (ver Tabla 2) no advierten de diferencias entre los menores argentinos y españoles en ninguno de los tres componentes de la inteligencia emocional. Esto es, los menores españoles y argentinos presentan iguales habilidades en la identificación y discriminación de sus propias emociones y las de los demás; para el manejo y la regulación de las emociones; y para el manejo de las emociones de forma adaptativa.

Discusión

Previamente, a la discusión de los resultados es preciso advertir que, aunque los datos aquí mostrados no permiten inferir una relación causa-efecto, éstos se encuentran en línea con las previsiones teóricas, lo que le confiere un alto valor de generalización. Con esta precisión en mente formulamos las siguientes conclusiones:

a) Los menores de reforma y de riesgo de desviación social presentan una mayor tendencia, en alguno de sus componentes, al desajuste emocional lo que les lleva a no discriminar, identificar, regular o usar correctamente sus emociones. Como consecuencia, si no son capaces de neutralizar las emociones, éstas van a guiar el procesamiento posterior de cualquier estímulo, disparando también el repertorio conductual acorde con esa emoción. Por tanto, este patrón de resultados nos permiten anticipar una mayor propensión de los menores de riesgo a involucrarse en comportamientos desviados y, en lo tocante a los menores de reforma, a una recaída en los comportamientos antisociales (Wang, 2002). De todo ello se infiere, para la implementación de programas de potenciación y prevención, que es preciso focalizarlos en estos menores hacia potenciar o crear la capacidad para identificar y discriminar las emociones propias y las de los demás (empatía); la capacidad para manejar y regular las

emociones; y la capacidad de manejar las emociones de forma adaptativa.

b) Los menores de reforma y de riesgo de desviación social evidencian un menor desarrollo de la inteligencia emocional, prediciéndose un curso persistente de estos déficits (Moffitt, 1993). Constatadas disfunciones en la inteligencia emocional en los grupos de reforma y de familias de alto riesgo de desviación social es preciso robustecer los procesos mentales involucrados en el constructo de inteligencia emocional con el fin contribuir a una educación emocional que facilite la salud psicológica de los menores (Bisquerra, 2000). Ésta, como conjunto, debe dirigirse a: potenciación de la habilidad para percibir de forma correcta, evaluar y expresar las emociones; habilidad para acceder o generar los sentimientos cuando pueden facilitar el pensamiento; habilidad para comprender las emociones y la conciencia emocional; y habilidad para regular las emociones con el objetivo de crecer emocional e intelectualmente.

Notas

- ¹ Los niveles de las variables de riesgo no fueron manipulados por el experimentador al darse naturalmente con lo que nos limitamos a controlar la formación de los grupos.

Referencias

- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez, M. J. (2005). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: Implicaciones para la prevención. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 2004* (pp. 17-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arce, R. y Fariña, F. (2009). Intervención con penados en libertad por violencia de género: "Programa Galicia para la reeducación de los maltratadores de género". En F. Fariña, R. Arce y G. Buela-Casal, (Eds.), *Violencia de género: tratado psicológico y legal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bartol, C. R. (1999). *Criminal behavior. A psychosocial approach* (5ª ed.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Emmons, R. A. (1992, junio). *Styles of emotion regulation and the experience of mood*. Tenth Nags Head Conference on Affect and Cognition, Highland Beach, Florida.
- Farrington, D. P. (2000). Psychological predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *Behavioural Sciences and the Law*, 18, 605-622.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goddard, H. H. (1914). *Feeble-mindedness: its causes and consequences*. Nueva York: Macmillan.
- Hernández, P. (2002). *Test autoevaluativo multifactorial de inadaptación infantil (TAMAI)* (3ª ed.). Madrid: Tea Ediciones.
- Loeber, R., Green, S. y Lahey, B. (2003). Risk factors for adult personality. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lösel, F. y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mohamed, L. (2008). *Estudio de campo de comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turkey, C. y Palfai, T. P. (2002). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (3ª ed., pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. del C. y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal: una revisión crítica. *Psicothema*, 14(Supl.), 6-15.
- Stattin, H., Romelsjö, A. y Stenbacka, M. (1997). Personal resources as modifiers of the risk for future criminality. *British Journal of Criminology*, 37, 198-223.
- Wang, C. (2002). Emotional intelligence, general self-efficacy, and coping style of juvenile delinquents. *Chinese Mental Health Journal*, 16(8), 566-567.

Inteligencia Emocional e implicaciones en el contexto educativo.

Alcance de los programas de intervención

M.^a Esperanza Gutiérrez Rojas
Antonio Fernández-Castillo
Universidad de Granada

Resumen

La Inteligencia Emocional despierta cada vez más el interés de los autores y estudiosos dentro del campo de la educación, ya que su papel modulador en el alumnado, tanto en su rendimiento académico como en su vida personal podría tener implicaciones significativas. Los resultados de los estudios con los que contamos, nos muestran la existencia de diferencias en edad y sexo entre los alumnos, pero igualmente nos indican como la Inteligencia Emocional puede ser un elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje así como de cara al futuro académico. Son numerosos los estudios que en los últimos años se han centrado en este tópico, siendo también muchos los que cuentan con una evidencia empírica sólida y con implicaciones prácticas aplicables a la labor psico-educativa. En el presente trabajo se analiza el papel de la Inteligencia Emocional en el contexto evolutivo y educativo, partiendo de un análisis tanto de sus implicaciones en el alumnado como en el profesorado. A continuación se revisan brevemente algunos de los más interesantes programas de desarrollo y trabajo de la Inteligencia Emocional en relación con el entorno educativo. Para finalizar se desarrollan algunas conclusiones y puntos relevantes sobre el futuro de este ámbito de estudio.

Abstract

Emotional Intelligence wakes up more and more the interest of the authors and students within the educational field, since its modulator paper in the pupils, as much in its academic yield as in its personal life. This topic would can to have significant implications. The results of the studies on which we counted, show the existence of differences in age and sex between students, but also that emotional intelligence can be a key element in the ed-

ucation-learning processes as well as facing the academic future. Numerous studies in the last years have been centered in this topic, finding empirical evidence and important practical implications to the psycho-educational field. In the present work the paper of emotional intelligence in the developmental and educational context is analyzed, starting off on its implications on the pupils and teaching staff analysis. Some of the most interesting programs of development and work in emotional intelligence in relation to the psycho-educational field are briefly reviewed. We finalize with some conclusions and points of view on the future of this topic of study.

Inteligencia Emocional en el contexto educativo

La Inteligencia Emocional se basa en los aspectos emocionales de la vida de las personas, no cognitivos, que hacen que las clásicas inteligencias se incrementen gracias a su poder modulador. Desde esta perspectiva, es tan importante educar en una inteligencia cognitiva a los alumnos como importante es educar en una Inteligencia Emocional, la cual influye en nuestra forma de interpretar nuestros sentimientos, así como los de los demás (Sánchez y Hume, 2004). Nuestra capacidad de resolver problemas de la vida diaria se ve también influenciada así como el afrontamiento de las dificultades y desavenencias del día a día, las cuales serán más fáciles de superar para alumnos con una adecuada Inteligencia Emocional. Tanto es así que tanto padres como docentes consideran fundamental el trabajo en Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, dado que el dominio de las habilidades de este tipo de inteligencia serían beneficiosas para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los alumnos (Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008).

De la misma forma que se educa a los alumnos en conocimientos de cultura general, es tanto o más importante, educarlos para que sepan adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida de una forma equilibrada y sin que dañe o interrumpa su adecuada interacción con el medio y con las personas. La inteligencia a la que nosotros nos referimos y en la que estamos interesados, será siempre válida y ayudara siempre a controlar nuestros sentimientos y no dejamos llevar por ellos, sino por una razón la cual sopesa las consecuencias posibles de nuestras acciones antes de actuar.

El alumnado

En los últimos años se ha producido un incremento de los estudios cuyo objetivo es analizar las relaciones existentes entre Inteligencia Emocional, el rendimiento académico y las distintas áreas de la vida del niño donde parece que la Inteligencia Emocional podría influir como son el ajuste psicológico, las relaciones interpersonales, o la aparición de conductas disruptivas y problemáticas.

Las investigaciones realizadas para analizar la influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico se han encontrado resultados altamente interesantes. Así, Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond y Hogan, (2004) hallaron una potente asociación entre el éxito académico de los adolescentes con las principales dimensiones de Inteligencia Emocional, en las áreas interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Algunos estudios han mostrado la asociación entre altos niveles de Inteligencia Emocional y mejores niveles de bienestar psicológico y emocional en los adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Parece confirmarse que la Inteligencia Emocional y el rendimiento están bastante relacionados. Por ejemplo, la Inteligencia Emocional intrapersonal, influiría sobre el adecuado funcionamiento intelectual de los alumnos lo que se relacionaría con el rendimiento académico final (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Otros estudios (Fernández-Castillo y Gutiérrez-Rojas, en prensa; Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez, 2006) han encontrado que los alumnos con mayores calificaciones se caracterizan por tener una mayor competencia social, es decir, utilizan más estrategias de resolución de problemas vinculadas al éxito de las relaciones sociales. En el caso concreto de alumnos con superdotación, se ha encontrado que estos se autopercebían con una mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para adaptar sus emociones frente a los alumnos no superdotados (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008). Todas estas variables, y otras, parecen correlacionar significativamente con las notas medias de los alumnos estudiados.

La investigación nos muestra como la Inteligencia Emocional está significativamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes y que esta puede favorecer un incremento en esta área.

Otro aspecto importante de la vida de los alumnos en los que parece que influye la Inteligencia Emocional es en el ajuste psicológico. Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) encontraron en un estudio correlacional los siguientes resultados: los alumnos con un estado normal vs. depresivo, se diferenciaban por una mayor claridad hacia sus propios sentimientos y mayor reparación de sus emociones. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) citan en su artículo que un estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) ofrecía los siguientes resultados: los adolescentes con alta IE mantenían más relaciones interpersonales y sentían mayor satisfacción de estas; identificaban con más facilidad expresiones emocionales y mostraban comportamientos más adaptativos a la hora de mejorar sus emociones negativas.

En relación a los resultados del estudio anterior, cabe mencionar que existen también datos que relacionan la IE con las relaciones interpersonales de los alumnos. Así se ha encontrado (Lopes, Salovey y Straus, 2003) que los alumnos que puntuaban más alto en Inteligencia Emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, mayor apoyo parental y tenían menos conflictos negativos que los que puntuaban bajo en Inteligencia Emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Esta línea de investigación sigue abierta en la actualidad y podría resultar muy interesante analizar posibles relaciones entre Inteligencia Emocional y variables psicológicas específicas como la autoestima, el optimismo, etc., y las emociones suscitadas en los alumnos a partir de las relaciones con sus iguales.

El profesorado

Cuando hablamos de Inteligencia Emocional en el contexto educativo, no podemos dejar a un lado el importante papel del profesorado en este campo. Diversos planteamientos, inciden sobre lo apropiado que sería que el profesor fuese poseedor de una alta Inteligencia Emocional de modo que igual que a él le ayuda a enfrentarse al funcionamiento académico diario, ayudase al alumnado mediante la enseñanza de estrategias que ayudaran a éste a responder de forma adaptativa al medio externo. Así, se debería incluir entre las asignaturas pertenecientes a los estudios universitarios a la titulación de magisterio, las competencias emocionales, siendo éstas unas importantes herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y de

colaboración así como potentes facilitadores para el desarrollo emocional de los alumnos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Así, algunas de las problemáticas asociadas a la labor docente podrían relacionarse con la Inteligencia Emocional o su bajo nivel. En ese sentido y por ejemplo, el burnout en España alcanza un 33%, y las consecuencias fisiológicas derivadas de su prolongación en el tiempo (insomnio, cefaleas, úlceras, etc.) son consecuencia de una mala afrontación de los problemas y los estresores (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Los estudios sobre este tema nos hablan de la influencia de la Inteligencia Emocional en diversos factores personales. Así, se explicaría dentro de este grupo de factores cómo habría personas más resistentes al estrés en función de su capacidad para percibir, comprender y manejar sus propias emociones.

Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) realizaron un estudio en el que se evaluaron las tendencias de comportamiento y percepciones que las personas tienen sobre su Inteligencia Emocional. Entre los resultados encontrados, destaca el que se encontraran diferencias significativas en superioridad del sexo femenino en atención a las emociones; decremento en la habilidad para atender las emociones conforme aumenta la edad; el ser joven y no tener experiencia docente favorecía una mayor claridad emocional.

De este modo, podríamos concluir que los profesores que afirman poseer Inteligencia Emocional, contarían con la habilidad de ser capaces de enfrentarse de forma más activa a los problemas del contexto académico, por lo que experimentan menos estrés en sus vidas. Por tanto, sería de especial interés, continuar con la investigación de la Inteligencia Emocional en este ámbito, ya que se podría prevenir algunas de las problemáticas y dificultades de la labor docente.

Programas de Inteligencia Emocional

En la actualidad y en sentido general desde el ámbito psicopedagógico, se sigue prestando mayor atención y concediendo más importancia al funcionamiento cognitivo e intelectual del alumnado, dejando bastante de lado aspectos emocionales. Todavía son insuficientes los esfuerzos en este panorama. Parece indudable que existen innegables esfuerzos por introducir programas de habilidades sociales, solución de conflictos interpersonales, etc., siendo todavía algo no general ni suficientemente valorado.

Vallés y Vallés (2000) hacen un listado con algunas de las causas que podrían asociarse a la pobreza emocional que viven algunos chicos de hoy, debido a cambios en las pautas sociales acontecidas en las últimas décadas:

- Aumento de separaciones matrimoniales.
- Aumento de la marginalidad y la pobreza.
- Influencia negativa de la TV, con modelos violentos de resolución de conflictos.
- Falta de respeto hacia el colegio o instituto, como fuente de autoridad.
- Escaso tiempo de dedicación de los padres a sus hijos, lo cual conlleva a una ausencia de comunicación afectiva entre ambos.

Ante esta situación, el papel de las instituciones sería más apropiado si se incluyera en su programación una implantación de programas educativos dirigidos a la educación de las emociones, de forma que gracias a la práctica estas habilidades emocionales se conviertan en una respuesta adaptativa más dentro del repertorio natural de la persona (Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008).

A continuación se relacionan, siguiendo a Vallés y Vallés (2000) y a modo de resumen, algunos de los más destacados programas de Inteligencia Emocional existentes, comentando algunas características básicas de ellos.

Programas de intervención psicopedagógica en el ámbito de la emocionalidad

Mediante estos programas se pretende modificar algunos comportamientos conflictivos de los alumnos en la escuela, los cuales suelen tener un origen emocional. Se pretende integrar las dimensiones cognitivas con los aspectos afectivo-emocionales de los chicos.

Uno de los programas más relevantes dentro de este apartado es el *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva (PIELE)* (Hernández y García, 1992). Este programa está orientado a la práctica de las dimensiones sociales y emocionales en alumnos con edades de entre 10 y 15 años. Su estructura se basa en el aspecto social, personal, escolar y familiar de los alumnos y dentro de cada uno de estos aspectos, se enumeran diversas áreas temáticas sobre las que trabajar.

El metalenguaje aplicado al control emocional

Cuando se habla de meta-lenguaje se hace referencia a la habilidad que posee una persona para co-

nocer y utilizar el lenguaje de cara a controlar el propio lenguaje.

El *Programa de Metalenguaje-2* (Vallés, 1998) se emplea con alumnos de Educación Primaria y sus objetivos son concienciar al alumno de que emplee un lenguaje correcto, siendo capaces de percibir los errores de un mal uso de éste y hacer que los alumnos conozcan un lenguaje que les ayude a tener unas mejores habilidades a la hora de conversar y todo ello desde la retroalimentación con la persona con la que se hable.

El entrenamiento en mediación aplicado al control emocional

Este método se usa en la resolución de conflictos, de modo que cuando dos alumnos se encuentran en oposición, buscan una tercera persona que hace de mediador, que les ayuda a solucionar el conflicto de un modo satisfactorio. Se intenta inculcar en los alumnos normas y principios basados en el respeto a los derechos humanos. A medida que pase el entrenamiento, el alumno debe autocontrolarse y ser capaz de poner en práctica por sí solo todas las habilidades trabajadas en el programa.

En general, lo que se pretende con estos programas es la prevención de la violencia escolar, enseñar unas adecuadas estrategias de resolución de conflictos y crear un clima socio-afectivo entre los alumnos.

Programas con contenidos de habilidades sociales

Dentro de esta clasificación podemos encontrar programas que tratan temas emocionales en relación con el trabajo de las habilidades sociales. Un ejemplo de ellos sería el *PEHIS* (Programa de Habilidades de Interacción Social) (Monjas, 1993). Desde este programa se trabajan habilidades relacionadas con los sentimientos e instrucción verbal mediante el modelado, con feedback y refuerzo al alumnado.

Entrenamiento a padres

Estos programas tienen como objetivo formar a los padres para que puedan educar a sus hijos en lo relacionado con las emociones. Un programa para trabajar en esta línea sería el desarrollado por Vallés (2000), titulado "*La Inteligencia Emocional en los hijos. Cómo desarrollarla*". Se basa en el trabajo con padres sobre la Inteligencia Emocional de sus hijos y cómo mediante el trabajo en familia, pueden sacar el mayor provecho de esta inteligencia.

Basándonos en los anteriores programas, se hace evidente su relevancia en el contexto educativo. El autocontrol emocional, el adecuado uso del propio lenguaje o las habilidades sociales, son sólo algunos aspectos a tratar dentro de la Inteligencia Emocional y a los que deberían prestar una mayor atención padres e hijos con el fin de mejorar la comunicación entre ellos y así como las relaciones interpersonales fuera del contexto familiar.

Conclusiones

En este trabajo se han examinado las posibles relaciones que la Inteligencia Emocional podría tener sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico de los alumnos y sobre el profesorado, incluyendo también una breve revisión de algunos de los más relevantes programas de intervención psico-educativa dentro del ámbito emocional.

La bibliografía revisada nos habla de una evidencia empírica sólida sobre la influencia que la Inteligencia Emocional tendría sobre los alumnos. El desarrollo de esta inteligencia en el alumnado, puede mejorar y potenciar su influencia en aspectos tan importantes de su vida como sería el rendimiento académico a largo plazo, las relaciones interpersonales y su ajuste psicológico. Algunos ejemplos implicarían que en la adolescencia, la potenciación de la Inteligencia Emocional podría generar ventajas al afrontar el estrés de los estudios, rentabilizando mejor su tiempo de estudio y eligiendo estrategias adecuadas para la resolución de conflictos y el trabajo en grupo.

Por otra parte y como se ha señalado, la Inteligencia Emocional podría influir en el rendimiento del docente, de forma que su potenciación podría tener implicaciones en estrategias para afrontar el ritmo y las posibles desavenencias de la docencia. Incluso un mejor reconocimiento de las propias emociones, y su correcta reparación, podría asociarse a una prevención del influjo negativo de ciertas emociones tanto en su docencia como en su vida diaria.

En el último apartado, hemos realizado una revisión de algunos programas de intervención e Inteligencia Emocional. Entre los más relevantes se destaca la intervención directa con el alumnado y la intervención con los padres, lo que ayudaría a la existencia de una fluida comunicación entre ambos para que se pueda así generar una beneficiosa in-

fluencia paterna y una mejor potenciación de la Inteligencia Emocional en los hijos.

En conclusión, el trabajo llevado a cabo hasta el momento sobre la Inteligencia Emocional y sus posibles consecuencias en el contexto académico, nos hace recapacitar sobre la importancia de poner en práctica programas encargados de desarrollar este tipo de inteligencia, para favorecer el rendimiento de los alumnos e influir en su vida social y personal a largo plazo. Si a esto, añadimos que también los docentes y padres de los alumnos pueden ser educadores y modelos para los jóvenes, estaríamos potenciando una inteligencia capaz de influir en la vida de los adolescentes, con efectos beneficiosos y duraderos en el tiempo. La incesante investigación sobre la Inteligencia Emocional y sus repercusiones en los procesos educativos, queda claramente mediatizada por la posibilidad para el alumnado de un mejor control y manejo de sus emociones de forma positiva y adecuada.

Referencias

- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Durán A.; Extremera, N. y Rey, L. (2001). "Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior". *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 17, 45-62.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003b). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 27 de Marzo de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Fernández-Castillo, A. y Gutiérrez-Rojas, E. (En prensa). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992): *PIELE. Programa instruccional para la educación y liberación emotiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lopes, P. N.; Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Mestre Navas, J. M.; Gil-Olarte Márquez, P.; Guil Bozal, R. y Núñez Vázquez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 9 (22).
- Monjas, I. (1993): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas de edad escolar*. PEHIS. Valladolid: Trilce.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). "¿Se perciben con Inteligencia Emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa". *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6(2), 297-320.
- Sánchez Núñez, M. T. y Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional y su Importancia en el Ámbito Educativo. *Revista de la Escuela*

Universitaria de Magisterio de Toledo, 14,
237-266.

Vallés, A. (1998): *Metalinguaje 2*. Valencia: Promolibro.

Vallés A. (2000): *La Inteligencia Emocional de los hijos*. Cómo desarrollarla. Madrid: Eos.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia Emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: Eos.

Promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas en escolares con TDAH desde el ámbito de la psicología aplicada

Silvia Hidalgo Berutich
Universidad de Málaga

Resumen

Presentamos la aplicación de un programa de intervención sobre la promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas en escolares con Trastorno por Déficit de Atención, entendiendo la metacognición como un área de intervención de la Inteligencia Emocional que ayuda a relacionar lo racional con la autoconsciencia. Han participado 17 alumnos, durante dos cursos académicos. Los objetivos han sido la prevención del fracaso escolar y la mejora del autoconcepto. El programa ha consistido de 4 áreas: 1. Técnicas de apoyo; 2. Técnicas de Procesamiento; 3. Técnicas de personalización y control; 4. Técnicas de metacognición. En cada área se ha enfatizado el aprendizaje de habilidades metacognitivas que estaban especialmente más deficitarias en estos alumnos debido al trastorno (como la falta de atención y planificación y baja autoestima). La ejecución del programa ha combinado actividades grupales e individuales extraídas de los programas de "Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje" (LPAD), "Proyecto de Activación de la Inteligencia" (P.A.I) y "Programas de mejora de la inteligencia". Se ha realizado sesiones introductorias a cada técnica y, posteriormente, se ha aplicado, de manera transversal, en distintas áreas curriculares. El resultado señala aumento del rendimiento escolar y mejora del autoconcepto personal y académico en los participantes.

Abstract

We expose the application of a program of intervention on the promotion and development of metacognitive abilities in students with Upheaval by Deficit of Attention, understanding the cognitive like an intervention area of the emotional intelligence that helps to relate the rational to the autoself. In this experience 17 have participated boys, during two academic courses. The objectives have been the prevention of the scholastic failure and the im-

provement of self. The program has consisted of 4 areas: 1. Techniques of support; 2. Techniques of Processing; 3. Techniques of selfcontrol; 4. Techniques of cognitive. In each area the learning of cognitive abilities has been emphasized that were specially more deficit in these students due to the upheaval (like the lack of attention and planning and low self-esteem). The execution of the program has combined extracted group and individual activities of the programs of "The Dynamic Assessment of the Potential of Learning" (LPAD), "Project of Activation of Intelligence" (P.A.I) and "Programs of improvement of intelligence". Initially each technique has been made sessions and, later, it has been applied, of cross-sectional way, in different curricular areas. The result indicates increase of the scholastic yield and improves of autoconcepto personal and academic in the participants.

Introducción

En estos inicios del siglo XXI emerge con fuerza la idea de que nuestro cerebro funciona como una estructura organizativa que asimila e interpreta la realidad según la combinación de mecanismos racionales y emocionales (Bisquerra, 2000). Es decir, se llega a considerar que la racionalidad puede ser entendida como una serie de habilidades emocionales que nos ayudan a desarrollar el conocimiento sobre nosotros mismos o autoconsciencia. Esta línea de reflexión se enmarca dentro de las teorías e investigaciones de la denominada "Inteligencia Emocional" (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990).

A partir de esta propuesta, en el ámbito psicoeducativo se está desarrollando numerosas líneas de intervención dirigidas a potenciar el área emocional de la inteligencia, apareciendo diversos programas para la educación escolar (Alonso y Cartula, 1996; Baqués, 2000; Yuste, 1994).

Una característica común que reflejan estos programas, es considerar la inteligencia diferente a la inteligencia clásica entendida como "entidad" lógica, analítica y racional. En el contenido de dichos programas se incluyen actividades que trabajan sobre los sentimientos y las emociones y cómo éstas actúan de moduladores en el proceso de aprendizaje. Así mismo también se contempla que ser inteligente quiere decir ser consciente de uno mismo, es decir tener autoconsciencia de los mecanismos mentales que utilizamos y de las emociones que sentimos (Riart y Soler 2004).

Marco teórico

La fundamentación teórica del trabajo se sustenta en el *continuum* inteligencia-emoción como forma de funcionamiento de nuestro cerebro y nos hemos basado en las siguientes premisas referidas por Nieto (1997) y Riart y Soler (2004).

1) *Enseñar a pensar*. Entendiendo que es necesario ayudar a los alumnos a que desarrollen habilidades de razonamiento lógico, deducción y analogía de forma autorregulada. Para ello se entrenan los componentes de a) Procesos cognitivos básicos; b) Conocimiento sobre los distintos dominios; c) Estrategias de aprendizaje; d) Capacidades metacognitivas.

2) *Estrategias de aprendizaje*. Proceso consciente de toma de decisiones sobre los procedimientos disciplinares o interdisciplinares que se necesitan para resolver la tarea. Por tanto el proceso de aprendizaje que promovemos cumple con las siguientes características:

- Dirigida a una meta
- Actuación intencional y deliberada
- Planificación
- Metacognición.

3) *Dualismo cognición-emoción*. Permite entender de forma completa qué es pensar, atendiendo a unos “pasos evolutivos”:

1º Momento (hasta 5 años): no hay procesos cognitivos básicos

2º Momento (a partir 6 años): deficiencia de producción

3º Momento (a partir de 10 años): uso espontáneo de estrategias

4º Momento (a partir de 12 años): toma de conciencia

5) *Metodología cognitiva*, que implica que lo importante no es transmitir meramente contenidos sino los procedimientos para, con estrategias de pensamiento y trabajo intelectual, potenciar el desarrollo mental de los estudiantes y el autocontrol de los mismos sobre su proceso de aprendizaje. Características esenciales: significativa, participativa y cognitiva. La interacción profesor-alumno y alumno-alumno juega un papel importante en la aplicación del programa.

Muestra

En la experiencia han participado 17 escolares de 6 a 14 años, de los cuales 6 son niñas y 11 niños que cursan la etapa de educación primaria (N= 10) y los

7 restantes realizan educación secundaria. El plan se ha aplicado desde el curso académico 2003/04 hasta 2005/06, en diferentes centros educativos de Málaga capital.

Objetivos

1) Objetivos generales.

Uno de nuestros propósitos es promover el desarrollo de la Inteligencia Emocional en escolares con TDAH mediante el aprendizaje de estrategias metacognitivas que, entendemos que favorecen la autorregulación o autoconsciencia de los “mecanismos mentales” enseñando a relacionar lo racional con lo emocional.

El segundo objetivo es dotar al docente de habilidades personales efectivas para la aplicación del programa.

2) Objetivos específicos.

Nos hemos centrado en prevenir el fracaso escolar y mejorar el autoconcepto personal, emocional, escolar y social, mejorando las habilidades que están especialmente afectadas en este tipo de escolares. Nos referimos a la falta de atención, impulsividad, escaso esfuerzo mental, baja tolerancia al fracaso y problemas de autoestima, entre otros.

Procedimiento

Diagnóstico

Se ha realizado diagnóstico de los alumnos para determinar si presentan Trastorno por Déficit de Atención. Para ello nos hemos basado en los siguientes criterios diagnósticos que figuran en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales revisado* (DSM-IV-TR) (López-Ibor y Valdés, 2003):

- Síntomas principales:
 - 1) Déficit de atención
 - 2) Impulsividad
 - 3) Actividad motora excesiva
- Síntomas secundarios:
 - 4) Déficit en habilidades sociales
 - 5) Problemas de aprendizaje

Los instrumentos de diagnóstico han sido:

- a) Valoración comportamental
 - Entrevista con padres y profesores
 - Conductas en casa: *Escala de Problema de Conducta (EPC)* (Silva y Martorell, 1993).
 - Conductas en el colegio: *Inventario de Problemas Escolares (IPE)*. (Silva y Martorell, 1993).
 - Conductas de déficit de atención: *Escala de evaluación Magallanes de Trastorno por déficit de*

Tabla 1. Distribución de los escolares participantes, según sexo y curso.

Sexo	Curso que realiza en etapa de primaria	Curso que realiza en etapa de secundaria
Niña	4º - 5º - 6º	1º
Niño	1º - 2º - 5º - 6º	1º - 2º - 3º

atención (*EMTDA-H*) (García y Magaz, 2000).

– Comportamiento global: Observación directa.

b) Evaluación neuropsicológica

Memoria de trabajo: *Test de Memoria y Aprendizaje (TOMAL)* (Reynolds, y Bigler, 2001).

– Flexibilidad cognitiva: *Test Matrices Progresivas (SPM)* (Raven, 1995).

– Atención: Subtest de “Claves” y “Figuras Incompletas” de *Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV)* (Wechsler, 2005) y *Test de percepción de diferencias (CARAS)* (Thurstone y Yela, 1988).

Diseño del programa y recursos

El programa de intervención ha constado de 4 áreas: 1. Técnicas de apoyo; 2. Técnicas de Procesamiento; 3. Técnicas de personalización y control; 4. Técnicas de metacognición. En cada área se ha enfatizado el aprendizaje de habilidades específicas del desarrollo metacognitivo especialmente deficitarias en este tipo trastorno, como la motivación, la autoestima y la atención, entre otras.

La ejecución del programa ha consistido en la combinación de actividades grupales e individuales extraídas de programas de “Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje” (LPAD) (Feurestein y Ben-Shachar, 1993), “Proyecto de Activación de la Inteligencia” (P.A.I) (Baqués, 2000), “Programas de Mejora de Inteligencia” (Yuste, 1994) y “Fíjate y concéntrate más” (Álvarez y González, 2004). Se han combinando sesiones específicas de introducción a cada técnica y, posteriormente, se ha desarrollado de manera transversal en todas las áreas curriculares. El enfoque ha sido interdisciplinar.

Las habilidades de mediación cognitiva dirigidas a los docentes para llevar a cabo el programa han sido:

1. Partir de los conocimientos previos de sus alumnos
2. Mostrar sensibilidad a las dificultades de los alumnos para hacer explícitos sus procesos mentales.
3. Identificar en cada momento de bloqueo

el tipo de ayuda que contribuye a desatascar el pensamiento.

4. Esperar el tiempo necesario para que los alumnos reflexionen sobre el ejercicio.

5. No adelantarse a la respuesta del alumno.

6. Estar atento a las iniciativas del alumno.

7. Estar atento a los aprendizajes y explicaciones erróneas que generan los alumnos.

8. Desafiar lo suficiente mediante las preguntas, a modo de retos mentales.

9. Promocionar las conductas de ayuda entre compañeros.

10. Proveer el uso de materiales multisensoriales que compensan las dificultades atencionales.

Presentación del programa de intervención

El programa de intervención actúa sobre dos áreas: una es el escolar y la otra es el profesor. A continuación explicamos cada área.

1) Estrategias Metacognitivas del escolar.

En nuestro programa hemos aplicado las siguientes fases:

1ª Fase. Capacidad de concentración, que requiere de dos estrategias

– “Calentamiento previo”

– Autoinstrucciones

2ª Fase. Actitud de esfuerzo, que se adquiere mediante dos técnicas

– Técnica moldeamiento

– Técnica de planificación

3ª Fase. Habilidad de perseverar que se adquiere mediante

– Refuerzo positivo

– Mensajes de ánimo

– Valorar la importancia de hacer intentos

4ª Fase. Capacidad de memoria para afianzar el aprendizaje adquirido, mediante

– Mapas conceptuales

– Autoevaluación

2) Estrategias del docente específicas para los escolares TDAH

- Prestar una supervisión estrecha
- Presentar las tareas de forma gradual según su dificultad
- Ofrecer disponibilidad diaria al alumno
- Establecer una relación empática con el alumno
- Mostrar una actitud de paciencia

Conclusiones

Los resultados obtenidos son de tipo cualitativo y señalan que los alumnos: a) han alcanzado mejor rendimiento académico, b) mejoran el autoconcepto personal y académico; y c) han aprendido mecanismos de autorregulación de sus propios aprendizajes. Respecto a los profesores: d) expresan su satisfacción por la efectividad de las habilidades metacognitivas como recursos pedagógico en alumnos con déficit de atención; e) valoran las habilidades de mediación cognitiva como estrategias útiles a incluir en la metodología ordinaria de clase.

Referencias

- Alonso, J. y Caturla, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PCC.
- Álvarez, L. y González, P. (2004). *Fíjate y concéntrate más* (1º, 2º y 3º ciclo educación primaria). Madrid: CEPE.
- Baqués, M. (2000). *P.A.I. Proyecto de Activación de la Inteligencia*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis: Barcelona.
- Feurestein, R. y Ben-Shachar, M. (1993). *LPAD. Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- García, E. y Magaz, A. (2000). Escala de evaluación Magallanes de Trastorno por déficit de atención (EMTDA-H). Albors-Cohs: Vizcaya
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López-Ibor, J.J y Valdés, M. (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- Nieto Gil, J.M. (1997). *Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Escuela española.
- Raven, J.C. (1995). *Test Matrices Progresivas*. Madrid: TEA.
- Reynolds, C. y Bigler, E. (2001). *Test de Memoria y Aprendizaje (TOMAL)*. Madrid: TEA.

- Riart, J. y Soler, M. (2004) *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Recursos basados en el programa CIEP*. Madrid: CEAC
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Silva, F. y Martorell, C. (1993). Escala de Problemas de Conducta (EPC). En F. Silva y C. Martorell (Eds.). *Batería de la Personalidad Infantil y Juvenil (EPIJ) vol. I*. Madrid: MEPSA.
- Silva, F. y Martorell, C. (1993). Inventario de Problemas Escolares (IPE). En F. Silva y C. Martorell (Eds.). *Batería de la Personalidad Infantil y Juvenil (EPIJ) vol. I*. Madrid: MEPSA.
- Thurstone L. y Yela M. (1988). Test de percepción de diferencias (CARAS). Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV). Madrid: TEA.
- Yuste, C. (1994). Programas de Mejora de Inteligencia. Madrid: CEPE.

La Inteligencia Emocional en el desarrollo de la educación intercultural: la perspectiva del profesorado

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

Resumen

Este trabajo parte de la idea de que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar. Así, se presentan los resultados de una investigación sobre la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en los contextos educativos de diversidad cultural. Dicha investigación contempla una parte cuantitativa (a través de un cuestionario realizado a 41 profesores) y otra cualitativa (a través de cuatro estudios de casos en profundidad). El estudio revela que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y que éstos son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para desarrollar la educación intercultural y la Inteligencia Emocional en los centros educativos.

Abstract

This paper highlights the idea that the conflict in itself is not positive neither negative, but a natural part of the school life. So, this paper presents the results of a research on the perception that the teachers have on the school conflicts that happen in the educational contexts of cultural diversity. This research contemplates a quantitative part (across a questionnaire realized to 41 teachers) and qualitative other one (across four studies of cases in depth). The study reveals a great multiplicity of meanings of the conflict from the educational perspective, and the teachers are aware of the importance of taking advantage of the conflicting situations to develop the intercultural education and the emotional intelligent in the educational centers.

Introducción

Tradicionalmente, durante mucho tiempo las emociones han sido consideradas poco importantes y siempre se ha creído más relevante la dimensión teóricamente racional del ser humano (Bisquerra,

2000). Los sistemas educativos ponían un mayor énfasis en el desarrollo del área cognitiva de los alumnos y en la adquisición de conocimientos, obviando, en la mayoría de ocasiones, el desarrollo afectivo y emocional de éstos (Osorio, 2005). En la actualidad, la diversidad cultural en la escuela está transformando el contexto educativo, y es necesario el desarrollo de la educación intercultural como propuesta educativa de gran potencialidad para una buena convivencia escolar y la mejora de la autoestima de todos los alumnos, especialmente la de los alumnos inmigrantes. El presente trabajo, fruto de una investigación desarrollada en el Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, indaga en la importancia de la Inteligencia Emocional de los profesores para el desarrollo de la educación intercultural en sus contextos educativos (Leiva, 2007).

Objetivos de la investigación

El objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer y comprender las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares. Como objetivos específicos planteábamos los siguientes:

- a. Conocer la naturaleza de los conflictos que se dan en las escuelas interculturales a partir de la comprensión de las percepciones y actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- b. Identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a las situaciones de convivencia entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares.
- c. Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales.

Metodología de la investigación

En nuestro estudio, se ha tenido en cuenta la necesidad de apostar por la complementariedad de una metodología cualitativa (mediante estudios de casos en profundidad) y una metodología cuantitativa (mediante un cuestionario), ya que nos podía revelar importantes sinergias y posibilidades de indagación y conocimiento. Para realizar el estudio cuantitativo, hemos utilizado una muestra total de 41 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 31 profesoras y 10 profesores. Para determinar el tamaño de la muestra que resultó de 62

docentes, establecimos un nivel de confianza del 95%, se estimó un margen de error del $\pm 4\%$. No se realizó un sistema de muestreo probabilístico y estratificado al ser una población total bien delimitada: profesorado de Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) adscrito a proyectos de educación intercultural. Finalmente, el profesorado participante ascendió a 41 profesores y profesoras, los cuales pertenecían a cuatro CEIPs de la provincia de Málaga. Estos centros educativos desarrollan proyectos educativos de educación intercultural y se han acogido al Plan de Andalucía de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía mediante la presentación y desarrollo de proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas educativas específicas en materia de interculturalidad.

Así mismo, se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la interculturalidad y la convivencia tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas.

Instrumentos

Como hemos mencionado con anterioridad, empleamos como instrumento de recogida de información cuantitativa un cuestionario, que trataba de recoger tanto ítems que giran en torno a la percepción que tienen los docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y la interculturalidad, como aquellos aspectos relacionados con la convivencia en los centros educativos y los recursos y apoyos que tienen los docentes para atender la diversidad cultural del alumnado. De manera más precisa, el cuestionario ofrecía 55 ítems agrupados en seis categorías temáticas: a) Datos generales, b) Opiniones sobre la percepción del alumnado inmigrante, c) Opiniones sobre la convivencia y los conflictos, d) Opiniones sobre interculturalidad, e) Opiniones sobre los recursos y apoyos educativos de atención a la diversidad cultural, f) Opiniones sobre otros aspectos (religión, lengua, cultura, formación intercultural del profesorado). Para calcular la fiabilidad se ha utilizado el método de consistencia interna, el

cual nos permite establecer la fiabilidad del instrumento sin elaborar otras formas o pasarlo más de una vez. Aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se adapta a nuestro cuestionario. Para su cálculo empleamos la técnica del coeficiente alfa estandarizado, cuyo cálculo se basa en la media de las correlaciones entre todos los ítems. De este modo se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los de cada ítem con el total. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos. Una vez recogidos los datos se procedió a la codificación de los mismos. Es decir, se asignó un número a cada categoría de respuestas, el cual facilitaría el proceso de reducción de los datos para su correspondiente análisis. El paquete que empleamos es el conocido por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Estudios de casos

Se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la educación intercultural tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas. Estos estudios han empleado como instrumentos de recogida de información la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador.

Las grandes categorías temáticas que han vertebrado los estudios de casos son las siguientes: a) aspectos personales y de desarrollo profesional, b) contexto educativo de diversidad cultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos, g) relaciones del centro educativo con las organizaciones y entidades sociales del entorno social, h) formación en educación intercultural, i) valores educativos desde la perspectiva docente, j) concepción y gestión del conflicto en contextos educativos interculturales.

Para el análisis de los datos cualitativos recogidos en los cuatro estudios de casos realizados, utilizamos el programa informático Nudist-Vivo

2.0. A partir de la introducción de todas las informaciones de los estudios de casos en el formato requerido por este software (entrevistas en profundidad, diario investigador, documentos de los centros educativos), hicimos una codificación informática o categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas.

Resultados

Los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación. Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común.

En nuestro estudio hemos descubierto que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, y en el caso del conflicto intercultural, podemos afirmar que no existe una concepción unívoca de esta idea. Más bien al contrario, tal y como podemos observar en la figura 1, nos encontramos con una diversidad de concepciones sobre el conflicto intercultural, que determina de una manera muy importante, las estrategias educativas que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural.

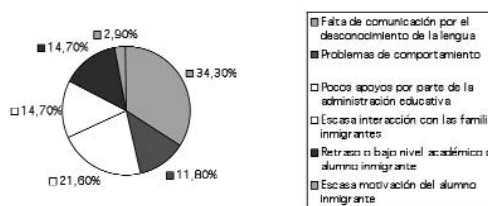


Figura 1. Conflictos o dificultades más importantes que debe afrontar el profesorado en la atención educativa de los alumnos inmigrantes

Así pues, podemos observar que la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es el conflicto que más preocupa al profesorado. Los resultados muestran cómo los profesores opinan que el aspecto comunicativo es una dificultad de gran relevancia en su relación educativa (34,3%). No obstante, también detectamos cómo el profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración educativa en relación a los apoyos que ofrece ésta para la atención educativa del alumnado inmigrante; en efecto, el 21,6% considera que la falta de apoyo por parte de la administración educativa es un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar del alumnado inmigrante. Por su parte, hay un 14,7% del profesorado que cree que el problema más importante radica en la escasa relación que mantienen con las familias inmigrantes. Igual valoración (14,7%) recibe la opción que considera como problema relevante el retraso o bajo nivel académico que tienen los alumnos inmigrantes. Frente a ello, sólo un 11,8% de los profesores piensa que la dificultad más importante que tienen que afrontar en la atención escolar de estos alumnos son aquellos relacionados con los problemas de comportamiento. Finalmente, un 2,9% opina que la dificultad más importante sería la escasa motivación que traen consigo estos alumnos.

Así mismo, hemos descubierto que los niños de origen inmigrante acuden a los centros con más dificultades y conflictos emocionales, ya que conviven con un tipo de población escolar caracterizada por un déficit en su autoestima, carentes de habilidades y competencias sociales, y con dificultades en el aprendizaje de normas y referentes de comportamiento en sus contextos más cercanos, principalmente el familiar y el de su entorno social. Esto puede significar que, además de las problemáticas lingüísticas y curriculares de cada alumno de origen inmigrante, la cuestión familiar y social se nos antoja fundamental para comprender los conflictos que se dan en estos centros educativos. Y es que, los conflictos, tal y como hemos venido exponiendo, tienen una doble dimensión desde la perspectiva docente. Por un lado, el profesorado tiende a identificar conflicto a las propias problemáticas –lingüísticas, curriculares, emocionales, identitarias– del alumnado inmigrante, y por otro, es consciente de las propias deficiencias del contexto educativo –metodológicas, actitudinales, institucionales– para

afrontar la diversidad cultural, lo que también es visto como un conflicto.

Como hemos podido descubrir, las problemáticas que se dan en estas escuelas no se derivan simplemente por la presencia de estos alumnos de otras culturas, sino que esta circunstancia se une a la propia problemática social, familiar y emocional que hoy podemos observar en muchas de estas escuelas. Precisamente escuelas que actualmente desarrollan muchas de sus actuaciones y proyectos en el ámbito de la educación intercultural. Escuelas interculturales que están haciendo esfuerzos para vertebrar sus prácticas pedagógicas desde el cuestionamiento continuo de qué es interculturalidad, para qué y cómo llevarlo a la práctica sin caer en el activismo o en el reduccionismo de adscribir el “apellido” intercultural a toda actividad educativa realizada por el simple hecho de educar en un contexto multicultural.

Estas escuelas no atienden a una problemática exclusivamente cultural o de raíces culturales, sino fundamentalmente de índole social, y ampliando un poco más nuestra comprensión, de índole sociocultural y también emocional. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que estas escuelas interculturales están educando en la diversidad social, cultural, lingüística y emocional, y los profesores son conscientes de la dimensión social de la escuela, de sus nuevas funciones pedagógicas. Ahora bien, no todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad y con este análisis pedagógico-social de la institución escolar. Sigue habiendo profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza, y obvian –e incluso rechazan– el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes.

No obstante, una de las claves más importantes de la presente investigación radica precisamente en conocer que los docentes consideran que el origen de los conflictos escolares es social. En concreto, como podemos observar en la figura 2, los docentes consideran que el origen de los conflictos que se dan en su centros es sobre todo de carácter social (51,3%); solamente un 10,3% opina que este origen se da en el ámbito propiamente académico, dato que podemos considerar de gran interés puesto nos marcan una tendencia del profesorado a concebir que los conflictos escolares tienen cada vez más una dimensión o vertiente social frente a la puramente académica.



Figura 2. Valoración del origen de los conflictos escolares según el profesorado

En verdad, la valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que confirma nuestra idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo.

Por tanto, y a partir del análisis realizado en nuestro estudio, consideramos que hablar de conflictos interculturales en escuelas donde realmente la diversidad cultural y lingüística se une a una diversidad social caracterizada por los peligros de la exclusión y el riesgo social, no es, en modo alguno, muy acertado. Entonces, sería posible, incluso, comenzar a hablar de conflictos inter-socioculturales y no de conflictos interculturales como concepto aglutinador de la multiplicidad de significados y variables que inciden en su configuración. Esto se debe a que estos centros escolares abordan unas problemáticas y unos conflictos de naturaleza compleja y multicausal, es decir, que los conflictos interculturales que se dan en estas escuelas se definen desde una conjunción interdependiente de variables muy complejas.

Sí que cabe decir ahora que el conflicto está culturalmente cargado de una connotación negativa, y el profesorado no es ajeno a esta concepción. De hecho, hemos comprobado cómo la mayoría de los docentes de nuestro estudio parten de una idea similar del conflicto escolar; esto es, se considera al conflicto como un elemento perjudicial, perturbador o claramente negativo para la convivencia escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, resulta relevante que de cuatro estudios de casos a docentes, solamente una profesora valore el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje. Decimos esto porque en nuestro estudio cuantitativo (figura 3), el 75% del profesorado

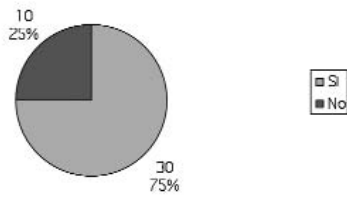


Figura 3. Valoración de los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje escolar

de estos centros educativos valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en sus aulas y escuelas.

En cierta medida, podemos asistir a una divergencia entre lo que piensa el docente en una dimensión pedagógica de carácter teórico, y el hecho de su traducción en la práctica escolar. Otro posible motivo podemos encontrarlo en la propia deseabilidad socioeducativa que se encuentra en la aceptación del conflicto como herramienta de aprendizaje, o también, en la atracción pedagógica que supone la idea de educar desde y en el conflicto.

Conclusiones

Es importante propiciar la colaboración entre las familias y el profesorado, así como la de los propios centros escolares con colectivos sociales e instituciones públicas que estén interesadas en hacer de los contextos educativos verdaderos espacios de encuentro, de enriquecimiento cultural y vivencial. En este punto, podemos afirmar con seguridad que el desarrollo de la interculturalidad en la escuela no es posible si paralelamente no se realiza un trabajo educativo desde lo emocional, esto es, es necesario incrementar la autoestima de los alumnos de origen inmigrante, y también la de las familias. Ante esta situación, el profesorado debe formarse para mejorar sus competencias emocionales, sobre todo las referidas a la autorregulación emocional y la empatía, para poder dar una respuesta adecuada y positiva a la creciente diversidad de los espacios e instituciones educativas.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Osorio, M. (2005). Competencias emocionales e interculturalidad en el marco de una educación de calidad. En E. Soriano, *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp.151-161). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

¿Son la Inteligencia Emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo una cuestión de género?

M.^a Pilar Cantero Vicente
Nélida Pérez Pérez
Universidad de Alicante

Resumen

Son varias las investigaciones encargadas de examinar qué variables de personalidad o socio-emocionales diferencian más entre hombres y mujeres. El presente estudio tiene como objetivo analizar los principales factores que integran la Inteligencia Emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo con la finalidad última de ver si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género. Para ello se utiliza una muestra representativa de 444 estudiantes universitarios procedentes de titulaciones pertenecientes a diversos ámbitos científico-académicos. Los instrumentos de evaluación utilizados incluyen medidas de Inteligencia Emocional como el TMMS-24, adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004); el inventario de personalidad NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1985); el test de empatía cognitiva y afectiva TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008); y la adaptación española de Ferrando, Chico y Tous (2002) del cuestionario de LOT-R de optimismo/pesimismo. El análisis realizado pone de manifiesto que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las variables de atención emocional, alegría empática, neuroticismo, extroversión, amabilidad y responsabilidad; mientras que los hombres puntúan por encima de las mujeres únicamente en la variable estrés empático. A partir de estos resultados se discuten los resultados obtenidos, sus implicaciones, así como las necesarias futuras líneas de investigación al respecto.

Abstract

There are many investigations that examine what variables of personality or socio-emotional variables difference between men and women. The present study has as objective to analyze the main factors that make up emotional intelligence, empathy, personality and optimism with the aim of seeing if differences statistically significant exist ac-

ording to the gender. For this, it is used a representative sample of 444 students belonging to different scientific-academic environments. The evaluation instruments used include measures of emotional intelligence as TMMS-24, adapted for Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004); the inventory of personality NEO-PI-R (Costa and McCrae, 1992); the test of cognitive and affective empathy TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto and Abad, 2008); and the spanish adaptation of Ferrando, Chico and Tous (2002) of the LOT-R questionnaire of optimism/pessimism. The analysis show that the women obtain bigger punctuations in the variables of emotional attention, happiness empathy, neuroticisme, extroversion, kindness and responsibility; while the men only punctuate above the women in stress empathic. Results from this review and their implications are discussed, as well as necessary lines for future research.

Introducción

En el campo de estudio de la Inteligencia Emocional, donde las competencias socio-emocionales estarían íntimamente relacionadas con este constructo, también se han constatado diferencias de género.

Y es que la controversia está servida en cuanto a diferencias de género en Inteligencia Emocional, ya que actualmente, y teniendo en cuenta el tipo de instrumento de evaluación utilizado se pueden descubrir o no dichas diferencias. Por un lado, en los estudios que utilizan pruebas de autoinforme los resultados son muy dispares. Mientras en algunos casos no se han encontrado claras diferencias significativas en entre varones y mujeres (Brackett et al., 2006; Brown y Schutte, 2006; Dawda y Hart, 2000; Depape et al., 2006), en otros, las mujeres se muestran más diestras a la hora de dirigir y manejar tanto las emociones propias como las de los demás. En ocasiones, incluso ocurre lo contrario, las mujeres muestran superioridad en atención emocional y empatía, mientras los hombres lo hacen en regulación emocional (Austin et al., 2005; Bindu y Thomas, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2004). Esta falta de uniformidad en los resultados puede deberse a características sociodemográficas-culturales de la muestra, o al tipo de instrumento utilizado.

De esta forma, utilizando la "Trait-Meta Mood Scale-48" (TMMS-48) y sus versiones, las diferencias encontradas van en dirección de una ma-

yor atención percibida hacia sus emociones por parte de las mujeres frente a los hombres o, en otros casos, las mujeres se perciben más hábiles a la hora, no sólo de comprender sus emociones, sino también de regularlas, mientras que los varones lo hacen en relación con el control de impulsos y la tolerancia al estrés (Fernández-Berrocal et al., 2004; Sánchez et al., 2008b). Sin embargo, con la utilización de medidas de ejecución se han constatado claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres (Brackett et al., 2006; Brody y Hall, 2000; Ciarrochi et al., 2000; Lopes et al., 2003). Corroborando así, las diferencias de género que se muestran desde la niñez en relación con las competencias emocionales.

Los estudios centrados en diferencias de género en función de la Inteligencia Emocional autoinformada y pruebas de ejecución, revelan importantes resultados sobre cómo los hombres autoinforman una Inteligencia Emocional superior a la que posteriormente demuestran y cómo las mujeres les ocurre lo contrario, informan una inteligencia inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett et al., 2006; Petrides y Furnham, 2000), lo que nos hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales (Sánchez-Núñez et al., 2008a).

Otro constructo que a mediados de los años 90 empieza a ser abordado desde el campo emocional es el de la empatía. No obstante, es en 1980 cuando ya Davis marca un punto de inflexión en la historia de su desarrollo proponiendo una definición multidimensional y un nuevo instrumento para su medida. Desde esta visión integradora se desarrolla el test de empatía cognitiva y afectiva TECA utilizado en este estudio.

Respecto a la influencia del género sobre la empatía, Hoffman (1977) parece ser uno de los pioneros en su estudio. El autor sugiere que las mujeres tienen una tendencia mayor a imaginarse en el lugar del otro, mientras que los varones tienden más a acciones instrumentales; considera que la empatía en las mujeres puede estar relacionada con una orientación afectiva prosocial que influye la tendencia a experimentar culpa por el daño a otros. Davis (1980) obtuvo que las cuatro subescalas del IRI (Interpersonal Reactivity Index) permiten diferenciar significativamente puntuaciones entre varones y mujeres, siendo siempre estas últimas las que

mayores cifras alcanzan. Eisenberg y Lennon (1983), tras comparar los resultados procedentes de la aplicación de técnicas diferentes para evaluar la empatía, concluyen que las mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinforme y situaciones simuladas.

Estudio más recientes como el de Mestre et al. (2004) también han encontrado diferencias de género donde las mujeres siguen obteniendo puntuaciones en todas las dimensiones de empatía evaluadas.

Por otro lado, la psicología de la personalidad ha sido capaz de ofrecer al campo aplicado e investigador diversos modelos que pretenden abarcar si no toda, sí al menos gran parte de la esfera socio-emocional de la persona. Ya en la presentación del primer manual y la correspondiente versión revisada, Costa y McCrae (1985) afirmaban tres cuestiones relevantes en cuanto a su utilización, entre ellas la necesidad de emplear diferentes baremos para cada género, entendido este como un producto social más que biológico. La realización de datos diferenciales por género en el NEO concluyó con puntuaciones superiores de las mujeres frente a los hombres en las dimensiones neuroticismo y amabilidad en general, si bien sólo en una ligera tendencia; y más específicamente en las facetas de ansiedad, vulnerabilidad, gregarismo y altruismo (correspondientes a las dimensiones de neuroticismo, extraversión y amabilidad, respectivamente).

Costa et al. (2001) presentaron datos procedentes de 26 culturas y afirmaron que las diferencias intergénero eran similares a nivel transcultural. Concretamente, las mujeres puntuaban más alto en neuroticismo, amabilidad y determinadas facetas de extroversión y apertura a la experiencia. Por su parte, los hombres obtenían puntuaciones superiores en asertividad, búsqueda de emociones, y algunas facetas de apertura. En el factor responsabilidad no aparecieron diferencias intergénero con significación estadística, esto hizo que los autores interpretaran tales resultados como reflejo de la existencia de estereotipos panculturales relacionados con los estereotipos de género, directamente con las funciones de crianza y educación. Así, las mujeres serían más susceptibles al afecto negativo (neuroticismo), más centradas en la educación (cordialidad y determinadas facetas de extroversión) y más emocionales (apertura de sentimientos); mientras los hombres se caracterizarían por ser más dominantes y asertivos (extraversión) y más racionales (apertura).

También De Miguel (2005), tras analizar la existencia de diferencias intergénero, obtiene que en tres de los cinco grandes factores (neuroticismo, cordialidad y responsabilidad) las mujeres puntúan más algo que los hombres.

Otro constructo analizado es el optimismo, concepto que ha cobrado recientemente presencia en investigaciones de interés dentro de la psicología de la personalidad. La evolución de los trabajos de Scheider, Caver y Bridges (1994) a nivel empírico residen en la construcción del test LOT (utilizado en esta investigación), donde el optimismo disposicional es entendido como la tendencia a creer que en el futuro ocurrirán resultados favorables de éxito; mientras el pesimismo hace hincapié en la creencia de resultados desfavorables (Caver y Scheider, 2001). Teniendo esto en cuenta, podemos considerar que el optimismo encierra en sí mismo un aspecto de eficacia personal (Gillhan et al., 2001) relacionado con algunas variables psicológicas.

Tomando en consideración lo hasta aquí dicho y ya en un terreno más práctico y cercano a nuestro objeto de estudio, resulta apropiado analizar la existencia de diferencias intergénero en cada una de las variables socio-emocionales y personales descritas.

Método

Participantes

La muestra total está compuesta por 444 estudiantes universitarios procedentes de titulaciones pertenecientes a diversos ámbitos científico-académicos de la Universidad de Alicante. El rango de edad de la muestra oscila entre 18 y 58 años, siendo la media de 28 años. El 64 % de sujetos son mujeres y el 36 % restante hombres.

Instrumentos

Para nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, et al. (2004) a partir de la desarrollada por Salovey, Mayer y colaboradores (1995). Dicha escala, compuesta por 24 ítems, evalúa tres dimensiones de la escala original: atención emocional, claridad emocional y regulación o reparación emocional.

Otro de los instrumentos empleados en la investigación ha sido la versión reducida (NEO-FFI) del inventario NEO de cinco factores revisado (NEO PI-R), elaborado por Costa y McCrae (1985), la cual ofrece una medida abreviada de per-

sonalidad y algunos de los más importantes rasgos que definen cada dimensión. Esta versión consta de 60 elementos en los que se obtienen las puntuaciones de cinco grandes factores: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad.

También se ha utilizado el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) desarrollado para población de habla hispana por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008).

Este cuestionario, dentro de la faceta cognitiva, contempla la *comprensión emocional*; y dentro de la faceta emocional, tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo, aspecto no contemplado previamente en otras escalas de empatía.

Finalmente, para medir el optimismo/pesimismo disposicional, se ha utilizado la versión validada al castellano por Ferrando et al. (2002) del test de orientación (LOT-R) de Scheier, Carver y Bridges (1994). Este cuestionario se compone de 10 ítems.

Procedimiento

La aplicación de las pruebas se realizó en las aulas de clase, en horario lectivo y de acuerdo con las instrucciones contenidas en los correspondientes manuales. El tiempo empleado por el alumnado en cumplimentar las pruebas duró alrededor de veinte minutos.

Primeramente se repartió la ficha de datos personales para que, a la vez que se les explicaba de forma oral la finalidad perseguida con el estudio, quedara constancia escrita por parte del estudiante de su conformidad para participar a través de la realización de pruebas y facilitación de algunos datos personales. A continuación, se procedió a la aplicación del TMMS-24 para evaluar la Inteligencia Emocional, el TECA para medir la empatía, el test de optimismo LOT-R y el NEO para evaluar personalidad, siguiendo dicho orden.

Diseño

El diseño empleado en este estudio es de tipo *ex-post facto*. Mientras que como técnicas de análisis estadístico se utiliza la prueba *t* de Student para comparación de medias.

Resultados

Con el objetivo de analizar la existencia de diferencias intergénero, se realiza una *t* de Student cuyos resultados vienen representados en la tabla 1.

Tabla 1. Diferencias intergénero para una muestra total n=444

	Mujeres (n=283)		Hombres (n=161)		t
	Media	DT	Media	DT	
INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS)					
Atención emocional	27,51	6,202	24,60	6,736	-4,610***
Claridad emocional	27,56	5,768	27,82	5,558	,46
Regulación emocional	27,24	6,395	27,58	5,765	,554
EMPATÍA (TECA)					
Adopción de perspectiva	26,75	2,908	26,74	3,101	-,046
Comprensión emocional	29,14	3,324	29,12	3,177	-,083
Estrés empático	19,99	3,423	21,26	3,440	3,767***
Alegría empática	29,57	2,927	28,54	3,478	-3,321**
Empatía total	105,45	8,106	105,66	8,447	,254
PERSONALIDAD (NEO)					
Neuroticismo	34,90	7,952	30,88	7,794	-5,143***
Extroversión	45,26	6,998	43,21	7,029	-2,959**
Apertura	43,76	6,840	42,54	7,213	-1,765
Amabilidad	44,00	5,648	41,89	6,038	-3,683***
Responsabilidad	42,48	6,699	44,49	7,106	-2,972**
OPTIMISMO					
Optimismo	10,01	2,752	10,38	2,622	1,347
Pesimismo	6,48	2,406	6,11	2,553	-1,490

Nota: DT= Desviación Típica. *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Como podemos comprobar, los datos estadísticos muestran diferencias intergénero en tres de las cuatro variables estudiadas (Inteligencia Emocional, empatía y personalidad), siendo el optimismo la única dimensión que no ofrece diferencias, y obteniendo siempre las mujeres mayores puntuaciones en cada uno de los factores con excepción del estrés empático.

Más concretamente, puede observarse cómo el único factor de Inteligencia Emocional que diferencia ambos géneros es el de *atención emocional*, obteniendo las mujeres 27.51 frente a 24.60 de los hombres. En cuanto a la empatía, los factores que estadísticamente diferencian son el *estrés empático* y la *alegría empática*. Mientras en el primero son los hombres los que, con una media de 21.26, alcanzan una puntuación superior a los 19.99 de las mujeres; en el segundo, son estas últimas las que puntúan por encima de los hombres con una media de 29.57 frente a 28.54. Asimismo, estas diferencias aparecen también en cuatro de los cinco grandes factores de la personalidad (*neuroticismo*, *extroversión*, *amabilidad* y *responsabilidad*), registrando

las mujeres valores más altos que los hombres en todos ellos. De este modo, mientras las mujeres alcanzan puntuaciones de 34.90, 45.26, 44.00 y 42.48 respectivamente, los hombres obtienen medias de 30.88, 43.21, 41.89 y 44.49. Finalmente, en el factor optimismo/pesimismo no se obtienen resultados que estadísticamente impliquen diferencia alguna.

Por lo tanto, en nuestro estudio la variable género aparece como responsable de diferencias en las variables Inteligencia Emocional, personalidad y empatía, tal y como se ha comprobado ya en múltiples trabajos realizados desde la perspectiva de las competencias socio-emocionales y personales.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de los análisis estadísticos aportan pruebas a favor de la relación entre la IE (y sus distintos componentes) y conductas de adaptación en los alumnos de distintos niveles educativos. Si bien es cierto que algunos datos no ofrecen sencillas lecturas directas –no hay que olvidar que estamos ante variables complejas y, por eso

mismo, aún no bien conocidas y delimitadas—, un análisis más en detalle desvela conexiones fundamentales para predecir un buen ajuste escolar y social. En concreto, deben resaltarse las siguientes: (1) Las correlaciones entre IE (con medidas de rasgo y habilidad) y la capacidad para interpretar correctamente la comunicación no verbal de los que están alrededor. Parece que una interpretación ajustada de la comunicación no verbal se convierte, además, en el rasgo fundamental para ganar confianza en uno mismo. (2) Las correlaciones entre IE y la emisión de conductas inteligentes a largo plazo en el ámbito social (competencia social). (3) Las correlaciones entre IE elevada y ausencia de estrés social, ansiedad, depresión y desajuste clínico, sobre todo cuanto mayor es el componente de “claridad de sentimientos” en la IE. Y, finalmente, (4) las correlaciones entre algunos aspectos de la IE (de nuevo la “claridad de sentimientos”) y el *locus of control* interno y la confianza en uno mismo.

No obstante, los resultados más interesantes son los que apuntan hacia la relación entre la IE como habilidad (medida a través del TESIS) y varios indicadores objetivos y subjetivos de inadaptación escolar. En concreto, los resultados empíricos demuestran que se producen correlaciones significativas negativas entre IE y pobres resultados académicos (elevado número de suspensos) y problemas de conducta en la escuela que reciben atención tanto del profesorado como de la dirección escolar (partes de amonestación, expulsiones). También debe subrayarse que las subescalas más globales del TAMAI (Inadaptación General, Inadaptación Escolar) correlacionan de forma negativa y significativa con puntuaciones elevadas en IE.

Sin embargo, tampoco deben dejar de señalarse algunos problemas de este estudio, que trabajos posteriores habrán de solventar; en particular es importante tratar de corregir: (1) Los desequilibrios de la muestra (hombres/mujeres, centro de estudios públicos/privados). (2) Las difíciles interrelaciones entre pruebas de IE de distinta naturaleza (medidas de aptitud frente a medidas de rasgo, que, por ejemplo, en las correlaciones con el BASC han ofrecido resultados muy dispares). (3) Finalmente, determinados resultados estadísticos contraintuitivos, como la falta de correlación entre los factores del TMMS-24 y el TESIS con los del SMS, que, en principio, deberían haber funcionado igual que con las puntuaciones del SCF y del PDA.

Por último, hay que mencionar que esta investigación sólo establece correlaciones entre indicadores de adaptación (fundamentalmente, en el contexto escolar) y medidas de IE, lo que no significa que ésta sea, necesariamente, la variable más importante de cara a predecir la adaptación escolar. Son necesarios nuevos trabajos que analicen la interacción conjunta de varios factores de distinta naturaleza —entre los que presumimos que uno fundamental será la IE o alguno de sus componentes— para poder dar cuenta de la máxima varianza de la inadaptación escolar.

Conclusiones

De acuerdo con la hipótesis de investigación establecida, y a la luz de los resultados obtenidos, no podemos afirmar que existan diferencias en Inteligencia Emocional general entre varones y mujeres, lo que vendría a contradecir la creencia popular de que las mujeres están más en contacto con las emociones. Sin embargo, sí que parece haber ciertas diferencias en factores concretos de la Inteligencia Emocional, por ejemplo, las mujeres manifiestan una mayor habilidad para percibir emociones, tal y como Ciarrochi et al. (2000) obtuvo en estudios anteriores.

No aparecen diferencias significativas en adopción y comprensión emocional. Así pues, varones y mujeres obtienen puntuaciones similares en capacidad cognitiva para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar, pero las mujeres están más predispuestas a una respuesta afectiva ante dicha situación. No obstante, aunque los resultados ponen de manifiesto que ambos géneros comprenden por igual la situación, la mujer reacciona más afectivamente. Considerados globalmente nuestros resultados parecen confirman, pues, las diferencias de género encontradas en empatía (Davis, 1980; Eisenberg y Lennon, 1983; Hoffman, 1997; Mestre et al., 2004; Singh-Manoux, 2000).

Respecto a las diferencias encontradas en personalidad, nuestro estudio avala los resultados obtenidos por autores como Costa et al. (2001) y De Miguel (2005), donde las mujeres se autoperiben con mayores dificultades que los hombres para enfrentar situaciones de estrés, pero a la vez se consideran asertivas, activas y optimistas, con mayor capacidad de planificar, organizar y ejecutar tareas, y con facilidad de establecer relaciones interpersonales.

Indagar sobre la causa de estas diferencias tendría importantes repercusiones no sólo para la

descripción y explicación del desarrollo emocional del individuo, sino también para la intervención psicoeducativa en su equilibrio emocional, con la consiguiente incidencia indirecta que tendría en diversos ámbitos de la sociedad.

Referencias

- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51(4), 261-268.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brody, L.R. y Hall, J.A. (2000). Gender, emotion and expression. In M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Brown, R.F. y Shcutte, N.S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Caver, C., y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. Chang (Ed.), *Optimismo and pessimismo. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, Fl.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., Terracciano, A. y McCrae, P.T. (2001). Gender differences in personality traits across cultures. Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- De Miguel, A. (2005). Diferencias de edad y género en el NEO-PI-R en dos muestras con distinto nivel académico. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 1-19.
- Depade, A.R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S. y Jackson, D.L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.
- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Ferrando, P., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- Guillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J., y Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism and exploratory style. En E. C. Chang Chang (Ed.), *Optimismo and pessimismo. Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 3, 641-659.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F.J. (2008). TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.

- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goleman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using Trait-Meta-Mood-Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.
- Sánchez-Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.M. (2008a). ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 455-474.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.L. (2008b). *Diferencias de género en relación al modelo de Salovey y Mayer (1997)*. 5th International Psychology and Education Congress. In press.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12(1), 93-100.

Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización

Margarita Olmedo Montes

Facultad de Psicología de la UNED

Resumen

Desde este trabajo se proponen algunas pautas de actuación para llevar a cabo en la escuela, concretamente en la etapa infantil, con el objetivo de promocionar las habilidades relativas a la Inteligencia Emocional, un concepto que ha demostrado, en los últimos años, su eficacia para predecir tanto el éxito social como académico y que, por tanto, ha captado la atención de psicólogos y educadores.

Las actitudes por parte del profesorado y las actividades descritas en estas páginas fomentan el conocimiento de las emociones propias y ajenas, así como el manejo de las mismas y las habilidades sociales, de manera que su puesta en práctica constituye el soporte para el desarrollo de la Inteligencia Emocional entre los más pequeños.

Abstract

From the work we set out some interventions rules to carry out in the school, mainly in the childhood. Our objective is to promote the basic skills to improve the emotional intelligence. This issue has been demonstrated, in the last few years, its effectiveness in order to predict the social success, but also the academic one. It has also caught the psychologists and educator's attention.

The attitudes concerning the teaching staff and the activities described in these pages encourage children's knowledge of emotions. At last the handling of their emotions and social skills, so that the practical case constitute the support for the younger emotional intelligence.

Introducción

Si, como se ha argumentado, la Inteligencia Emocional es un concepto capaz de predecir con mayor aproximación que el CI el éxito académico y personal, el siguiente paso sería la necesidad de incorporar este tipo de conocimientos en la educación escolar, actualmente reducida, en la mayoría de las escuelas, a lo meramente académico, a pesar

de que la Ley de Enseñanza establece en su artículo 1 que: "El sistema educativo se orientará al pleno desarrollo de la personalidad del alumno". Desde esta perspectiva se reivindica la necesidad de trabajar otras dimensiones, además de la cognitiva, como es la afectivo-emocional para conseguir el desarrollo de las distintas potencialidades que cada persona posee. Es decir, el proceso de aprendizaje no debe hacer referencia sólo a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo integral del alumno. En otros términos, la educación emocional podría considerarse como el proceso educativo continuado, tendente al logro de una personalidad rica y equilibrada, que posibilite la participación activa y efectiva en la sociedad. Pretende, entre otros objetivos, ayudar al alumnado a comprender su mundo emocional, a controlar sus impulsos y emociones negativas, capacitándoles para gestionar sus emociones de forma adecuada, dotando de un enfoque correcto a los problemas que les van sobreviniendo.

Son cada vez más los docentes que consideran el entrenamiento en Inteligencia Emocional de lo más acertado y su puesta en práctica recomendable desde los primeros cursos escolares ¿Pero cómo actuar a estos niveles para fomentar su desarrollo?

Algunas pautas llevadas a cabo en las escuelas infantiles y primaria, se exponen a continuación, siendo conscientes de que la puesta en marcha de programas y actividades encaminados al desarrollo de la Inteligencia Emocional conlleva una dedicación extra por parte del profesor, a veces coartada o impedida por la estructuración del tiempo marcada desde la institución escolar y otras por la sobrecarga de trabajo docente cuyo objetivo es la consecución de un alumnado académicamente brillante. No obstante, la propuesta está cargada de flexibilidad permitiendo, en cada aula, realizar las adaptaciones necesarias en función de las características del alumnado, del centro de enseñanza y de las habilidades y motivación del docente.

Conociendo las emociones y facilitando su expresión y comprensión

El desarrollo de la Inteligencia Emocional en la escuela necesita una premisa básica: un **clima optimista**, que a su vez tiene que ser fomentando por el docente. Sobre todo, en las primeras etapas de es-

colarización, **las demostraciones de afecto y cariño deben realizarse de forma incondicional**, no en función del buen comportamiento o rendimiento académico, de forma que el alumno perciba aceptación personal, aceptación que se reflejará entre los compañeros. Es factible observar cómo la falta de aprobación y escasa valoración que hacemos de alguien es algo contagioso, y más en el ámbito educativo, basta que el maestro o algún niño menosprecie a otro, para que los demás lo consideran “sospechoso” y también le denieguen su aprobación: Si en algún momento perdemos la paciencia ante un problema planteado por un niño en concreto, quizá sea lo más apropiado aplazar una cita con él para discutir sobre el tema sin que el resto de la clase esté delante.

Al hacer valoraciones públicas, debemos **destacar los valores positivos** de cada alumno en particular y del grupo en general, señalando los negativos como errores posibles de solucionar. En este sentido, conviene mostrarse confiados respecto a los logros futuros, fomentando los planes para su consecución.

Ante el relato de un problema por parte de un niño, por nimio que nos parezca, debemos indagar cuales son sus sentimientos, procurando no coartar el llanto (ya que resulta de utilidad para descargar la tensión), ayudándole a identificar aquellos aspectos del problema que conllevan repercusiones emocionales y a denominar, con la mayor precisión, dichas emociones.

Las muestras de cariño no tienen porqué estar reñidas con la disciplina. Los alumnos suelen comentar que sus profesores favoritos son a la vez amables y estrictos.

Al margen de estas observaciones generales sobre las pautas que, al relacionarnos con nuestros alumnos, fomentan su Inteligencia Emocional también es posible realizar algunas actividades concretas para favorecer dicho entrenamiento, que pasamos a describir:

Prestando atención a la música. No se trata aquí de identificar compositores clásicos ni sinfonías concretas en la clase de música para después memorizarlas, sino de pedir al alumnado que exponga las emociones que su escucha le sugiere o bien que invente una historia que pudiera ajustarse a lo que la música le invita a sentir.

Dando rienda suelta a la expresión corporal. Una vez identificadas las emociones que la música

les proporciona o la historia elaborada a partir de la misma, pediremos a nuestros alumnos que la expresen a través de movimientos corporales y de mímica facial. De cara a desarrollar el reconocimiento emocional en los demás, esta actividad continúa, en forma de un juego, en el que los compañeros tendrán que averiguar que es lo que trata de expresar cada alumno a través de sus movimientos y mímica.

Los juegos de mímica (destinados a aprender a interpretar el lenguaje no verbal), suponen gran diversión para el alumnado de corta edad, comienzan con la actuación del profesor como mimo (incluso puede animarse a pintar su cara de blanco, para hacer de la situación algo más especial e impactante). El mimo representa situaciones simples, ajustadas a la edad de sus espectadores, que supongan unas emociones que tratará de representar con los gestos más adecuados y reales posibles, siempre con un toque de exageración, para facilitar su interpretación. Una vez terminada la representación, se pide a los pequeños que nos cuenten la historia que hemos interpretado, así como los sentimientos del protagonista que hemos tratado de reflejar mediante mímica. Cuando hayamos representado varias escenas, serán los niños los que representen las escenas elegidas, tratando de expresar sin voz los sentimientos, sus compañeros serán los encargados de identificar las emociones del protagonista.

Aprovechando la exploración y el descubrimiento en las excursiones organizadas al aire libre. Sea una excursión al zoológico, una visita a un monumento histórico o una merienda campestre, no debemos dejar pasar esta oportunidad para charlar con nuestros alumnos indagando en las sensaciones que lo que están vivenciando les produce.

Contando cuentos con protagonistas parecidos a ellos y problemas semejantes a los suyos. Una vez a la semana proponemos, desde aquí, convertir al maestro en un “cuenta cuentos”, para pedir seguidamente a sus espectadores que describan cuáles son las emociones de los personajes que forman parte del relato, que serían justo las que ellos han sentido o sienten al vivir una situación similar (voy al cumpleaños de mi amigo, estoy enfermo y me llevan al médico...). Esta estrategia también se puede poner en práctica para favorecer la comprensión de las emociones ajenas. Una vez a la semana proponemos desde aquí convertir al profesor en un “cuenta cuentos”, en esta ocasión, con personajes de distintas características de nuestro alumnado y problemas di-

ferentes a los suyos, pidiendo, a posteriori, la interpretación de las emociones de los distintos personajes que lo habitan

Asimismo, si organizamos la puesta en escena de algún pequeño teatro, no nos debemos quedar con las instrucciones para los disfraces y el aprendizaje memorístico del papel a representar, sino que, también, debemos invitar a los alumnos a describir los *estados emocionales por los que atraviesa su personaje* y otros en la obra que representan.

Dando rienda suelta a la imaginación. Podemos proponer utilizar nuestra imaginación para identificarnos, por ejemplo, con un animal. Una vez seleccionado el animal en cuestión, les pediremos que hagan una descripción de las características del mismo con las que se sienten identificados, obligándoles así, mediante el juego, a reflexionar sobre sí mismos y a encontrar palabras y argumentaciones relacionadas con sus características personales.

La habilidad para comprender las emociones ajenas puede ejercitarse, igualmente, en las primeras etapas escolares, a través de la simple imaginación. Existen *juegos clásicos* como, por ejemplo, el *¿y si fuera?*, cargados de diversión y sabiduría al respecto. Se trata de que un alumno piense en un personaje que los demás tratan de identificar realizando preguntas cómo las siguientes: si fuese un color ¿qué color sería? Si fuese un mueble ¿qué mueble sería? Y si fuese un país... El tipo de ejercicio mental requerido en el juego se encuentra estrechamente relacionado con la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y pensar en sus características definitorias. Una recomendación a la hora de realizar este juego en el aula es que quede referido a personajes conocidos por todos (personajes famosos de la música, la televisión, históricos...), pero que no pertenezcan al ámbito escolar, excluyendo a alumnos y profesores, de otra forma, las connotaciones utilizadas en el juego podrían herir algunos sentimientos.

Ampliando el vocabulario emocional y su uso. A partir de las actividades anteriores en las que hemos recogido una variedad de términos relacionados con las emociones que nuestros alumnos emplean, comenzaremos con un debate acerca de su significado y utilización. Palabras como respeto, miedo, valor, fuerte, cobarde... ¿qué diferencia hay entre tenerle miedo y respeto a una persona? ¿la persona que es valiente nunca tiene miedo? ¿se puede ser fuerte en todo momento? ¿es igual tener miedo

que ser cobarde? De qué otra manera podríamos decir cobardía? Y en otro orden de emociones ¿es lo mismo estar alegre que estar ilusionado? ¿cómo describirías a una persona feliz?...

También con los más pequeños es factible realizar algunos ejercicios a partir del *requerimiento una de simple reflexión* ante la exposición de preguntas del tipo: ¿cómo sabéis quien os quieren? ¿cómo expresáis vuestro amor a las personas queridas? Es probable que, dada la sociedad de consumo en la que nos desenvolvemos, la primera respuesta que surja en ellos haga referencia a los regalos: "sabemos que nos quieren porque nos regalan cosas". Si esto es así, de inmediato aclaramos que los regalos los hace quien puede y que, a veces, el que nos regalen cosas no tiene mucho que ver con el cariño. En este punto, se les invita a comunicar otros signos que ellos perciben en los demás y que interpretan como manifestaciones de cariño, así como los gestos y las acciones que ellos emprenden para demostrar su afecto a los demás.

Finalmente, un esfuerzo extra por parte del profesorado y las familias supone la organización del *"Día de los hermanitos"*. Para lo cual es necesario pedir, con antelación, la colaboración de algunas madres para que traigan a la escuela a los hermanos más pequeños de nuestros alumnos. Ese día, con la ayuda de algunas madres, se sitúan en una fila los bebés de menos de dos meses, en otra los de tres a siete, en otra los de siete a once... Así hasta alcanzar un año menos de la edad correspondiente a nuestro curso. La tarea de nuestros alumnos, en esta ocasión, consiste en detectar las diferencias entre las distintas edades, diferencias que el profesor irá anotando en la pizarra. El objetivo de este ejercicio es que perciban que el desarrollo corporal, mental, el "poder hacer determinadas cosas", conlleva un proceso madurativo, lo que, a la vez que proporciona una mayor comprensión y empatía hacia sus hermanos pequeños, les hace sentirse orgullosos de los méritos que ellos han alcanzado y les da esperanza ante aquellas cosas que aún les quedan por aprender.

La pretensión de estos ejercicios es clara, cuanto más dominio del conocimiento, facilitación y comprensión de las emociones tenga una persona, mayor será su base para su manejo y autorregulación. Es frecuente que un alumno de infantil argumente dolor de tripa ante un estado emocional negativo, por no tener otros recursos para expresar su malestar.

Fomentando el manejo emocional

Manejar las emociones de cara a fomentar el aprendizaje en el ámbito escolar, podría considerarse sinónimo de motivación. y dos motores de esta motivación intrínseca son la curiosidad y los retos personales.

La curiosidad que nos lleva a aprender tiene su otra cara de la moneda en el aburrimiento, y muchos de los chicos dicen, actualmente, que se aburren en la escuela. Esta afirmación no debería ser preocupante si partimos de la idea de que la escuela no se concibe como lugar de diversión. Sin embargo, y pese a esta aclaración, el fenómeno denominado aburrimiento escolar resulta preocupante.

El aburrimiento escolar tiene unas raíces mucho más profundas y complejas que las analizadas en las teorías motivacionales clásicas. Hoy, el aburrimiento es un indicador del escaso poder de la institución escolar, de su desvalorización social, y de la crisis por la que atraviesan los *currícula* escolares, a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por las redes mediáticas.

Las últimas recomendaciones incluidas en el presente trabajo están centradas en potenciar la motivación de nuestros pequeños alumnos, para ello partiremos de una distinción entre las características de las tareas típicas de la inteligencia académica que, normalmente, trabajamos en la escuela y las características de las tareas típicas de la inteligencia práctica, que vienen a coincidir con los requerimientos en Inteligencia Emocional. Esta distinción puede suponer el punto de partida para trabajar en la vinculación de lo académico con lo cotidiano.

Las cuestiones típicas de la inteligencia académica suelen estar muy bien definidas, se formulan de forma ajena, tienen escaso interés por sí mismas y se encuentran separadas de la experiencia cotidiana, características que no contribuyen a despertar curiosidad en el alumno, si éste no tiene como reto personal la consecución del aprobado en la asignatura (una connotación de escasa relevancia entre los más pequeños). Por tanto, nuestra labor con los pequeños alumnos debe dotar al aprendizaje de un cariz lúdico, es decir, *hacer un juego del aprendizaje*, recurriendo de forma constante a adivinanzas, acertijos, canciones, teatro o cualquier otra actividad en la que ellos se sientan participantes e implicados en su realización. Siendo conscientes de que en las primeras etapas de escolarización es donde se producen más diferencias individuales respecto al aprendizaje, será necesario,

para evitar el sentimiento de fracaso y la falta de interés, ajustar el ritmo de forma individual, prestando atención a los cambios que experimenten nuestros alumnos, realizándoles comentarios sinceros y específicos sobre sus progresos. Por ejemplo, si decimos que Pedro sabe sumar, Marta escribe bien y a Hugo se le da estupendamente pintar, estaremos proporcionándoles una información que tendrá menos efecto que si observamos: Pedro no sólo sabe sumar, ahora sabe sumar “llevando”; Marta, escribe cada vez mejor, consigue seguir una línea imaginaria sin torcerse, Hugo, además de pintar muy bien, ha aprendido a colorear sin salirse de los bordes...

Estas *observaciones concretas y objetivas* se pueden también plantear como retos a cumplir a corto plazo, de manera que les incentivemos a prestar atención a los detalles que consiguen mejorar su tarea, sin mencionar sus debilidades o fallos en un sentido general. Si le decimos a Pedro lo mucho que le cuesta aprender a sumar, el pequeño asumirá esa etiqueta, considerando tal materia algo dificultoso para él y perderá su interés por la mejora; si en cambio, subrayamos sus avances y le planteamos, de forma concreta, los próximos pasos a seguir en el aprendizaje estaremos motivando el interés por dicha actividad.

Esta misma estrategia se empleará en el caso de que surjan conductas no deseadas. Ante una pelea entre compañeros, no conviene utilizar etiquetas para clasificar a los pequeños de malos o agresivos, sino destacar lo buenos amigos que son y que el enfado es momentáneo y pasajero. Si un niño no realiza los deberes requeridos, podemos argumentarle sobre su responsabilidad y lo bien que le gusta hacer las cosas, preguntándole, a su vez, por la causa de esta conducta en particular, que no se corresponde con él. Al destacar el trabajo bien hecho y las conductas apropiadas hablaremos de cualidades personales; cuando sea necesario llamar su atención sobre faltas y errores, mencionaremos que son conductas provisionales posibles de mejora.

Dado el escaso sentido del tiempo que poseen los más pequeños, *los refuerzos*, sean verbales, o en forma de premio, tendrán que administrarse *de forma contingente al comportamiento realizado* o, por lo menos, a muy corto plazo. Ellos poco entienden de calificaciones trimestrales, ni del orgullo que unas buenas notas pueden suponer para sus padres, de forma que, para motivarlos, hay que recurrir a otras estrategias.

Por ejemplo, se puede pedir voluntariamente a los alumnos que aporten, cada tres meses, al colegio un juguete usado, pero que esté en buenas condiciones (algo que los padres, sin duda, agradecerán, dado el espacio limitado de las casas y la cantidad de regalos que los niños reciben). Los juguetes aportados en un curso superior se exponen en el anterior fuera del alcance de los niños. Cada juguete estará marcado con el número necesario de fichas que habrá que conseguir para obtenerlo. Las fichas (pueden ser fichas de parchís), las dará el profesor como premio cuando cumplan con sus deberes o alcancen una meta deseada académicamente, de forma contingente a la realización de la conducta. Los alumnos irán juntando sus fichas hasta conseguir aquel juguete en el que habían puesto sus ojos previamente. Estos sistemas de fichas, cuyo objetivo es dotar de algo material a corto plazo que les acerque al objetivo a largo plazo, pueden adaptarse a las más diversas ideas y circunstancias hasta lograr que nuestros pequeños alumnos alcancen un mayor control de sus emociones y una mayor motivación por el aprendizaje.

Referencias

- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional infantil*. México: Ed. Trillas.
- Glennon, W (2002). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Maurice, J. E. Steven E.T. y Brian, S.F. (2003). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Debolsillo.
- Vallís, A. (2007). *La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Ed. Pirámide.

El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional

Raquel Palomera Martín
Universidad de Cantabria

Resumen

El siguiente trabajo presenta una revisión de la investigación previa en torno a la influencia del contexto familiar sobre el desarrollo emocional de los hijos. Concretamente, se centra en la influencia de la competencia emocional parental y las prácticas educativas empleadas sobre el desarrollo emocional infantil, expresado a nivel conductual y neurofisiológico. Con ello se pretende aportar las bases de partida para la futura y necesaria investigación de los procesos de desarrollo y aprendizaje de la inteligencia emocional. Consideraciones a tener en cuenta en estos futuros estudios son aportadas.

Abstract

The present study brings a revision of previous research on family context influence over offspring's emotional development. Concretely, it focus on the parents' emotional competences and practices over child emotional development, at behavior and neurophysiologic level. The objective is to establish the basis for needed future research on emotional intelligence development and learning processes. Further considerations for future research are included.

Introducción

El campo de investigación de la inteligencia emocional (IE) está a punto de cumplir dos décadas, y como hemos podido constatar al comienzo de esta publicación, a lo largo de estos años se han conducido múltiples estudios con el objeto de delimitar el constructo así como conocer su validez predictiva sobre importantes facetas de la vida.

Sin embargo, no sabemos apenas nada sobre cómo es el desarrollo de la IE y menos aún cuáles son los factores explicativos de éste, como la carga genética o la influencia de los principales ecosistemas del desarrollo evolutivo. Dentro de éstos últimos, la familia se ha mostrado como uno de los contextos de desarrollo más importantes del ser

humano, tanto de los adultos como de los niños que la conforman (Palacios y Rodrigo, 1998); además, debido a que las situaciones familiares a menudo envuelven la necesidad para sus miembros de comunicar sus motivaciones emocionales, parece ser el principal responsable del aprendizaje de las habilidades emocionales (Salovey y Sluyter, 1997).

Esta falta de literatura científica sobre el tema se puede explicar por varias razones: por una lado, la complejidad metodológica que conlleva la realización de estudios longitudinales y multivariados para conocer el desarrollo infantil, así como la complejidad para conseguir determinadas muestras de población; por otro lado, por la dificultad que entraña la evaluación infantil en sí misma, unido a la falta de instrumentos de medición fiables de los procesos emocionales y en concreto de la IE.

Es importante comenzar líneas de investigación para esclarecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades emocionales no sólo con el objetivo de comprender el origen de éstas, sino sobre todo, para dirigir de forma efectiva los esfuerzos educativos (altamente demandados hoy en día) que persiguen su óptimo desarrollo.

A continuación presentamos una breve revisión de aquellos estudios que, aún no estando dirigidos al estudio específico del desarrollo de la IE, nos aportan las bases para conocer la influencia del contexto familiar en el desarrollo de las habilidades emocionales infantiles, es decir, sobre sus habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional. La mayoría de los estudios se han centrado en conocer el efecto que produce tanto la expresión emocional parental (entendida globalmente como el resultado conductual de su propia competencia emocional) como las pautas educativas explícitas que utilizan al interactuar con sus hijos. También encontramos estudios neuropsicológicos en los que se aborda el impacto del contexto familiar sobre las bases biológicas de la emoción. Estos tres ejes van a guiar nuestra exposición posterior.

Prácticas parentales y desarrollo emocional en los hijos

Los niños aprenden las respuestas emocionales por medio de aprendizaje vicario, sobre todo del padre del mismo género y con una cierta "cercanía disposicional". "La experiencia y comprensión emocional están interrelacionadas en la vida de los niños; en particular, la experiencia emocional en el

hogar es probable que facilite o impida el desarrollo de su comprensión” (Harris, 1994).

Los niños aprenden a identificar y etiquetar las emociones en el día a día con la ayuda de sus padres, que les suelen reflejar sus propias emociones con respuestas verbales. Al igual, aprenden en el entorno familiar las reglas de expresión emocional, que les ayudan a regular sus emociones (Denham, Zoller y Couchoud, 1994).

Los hijos aprenden acerca de la subjetividad de las emociones según la facilidad con que las emociones son compartidas y comunicadas en la familia, la frecuencia con que las emociones son habladas y discutidas, la intensidad y frecuencia de las interacciones sociales —fundamentalmente entre hermanos— y las actividades compartidas, cooperativas (Harris, 1994). También según la sensibilidad del cuidador desarrollarán mejor percepción, claridad y procesamiento emocional (Howe, 1991).

A su vez, Mayer, Caruso y Salovey (1999) en uno de los pocos estudios llevados a cabo en el campo de la IE, utilizando el instrumento MEIS (versión previa al MSCEIT), encontraron relación entre la IE y el nivel de afecto paterno ($r = .23$; $p < .01$). Por otro lado, se ha observado que los cuidadores que expresan más afecto positivo facilitan el desarrollo de habilidades emocionales y autoconciencia de las propias emociones en sus hijos (Kochanska y Murray, 2000).

También se ha encontrado que los niños que han crecido en ambientes adversos de violencia o enfado, tienden a sobrerregular o incontrolar sus emociones (Cole, Michael y Titi, 1994) y expresan menos variedad de emociones, prevaleciendo las emociones negativas como miedo, enfado o tristeza (Gaensbaner, Mrazek y Harmon, 1981).

Aunque siempre se ha hablado de la importancia del lenguaje para el desarrollo de la conciencia emocional, los bebés se comunican ya con otro tipo de lenguaje fundamental en el desarrollo emocional: el lenguaje no verbal (Osofsky, 1992). En estos primeros momentos, un cuidador sensible, con buena percepción de estas claves faciales que le permiten intuir los estados internos del bebé, responderá con otras expresiones verbales y no verbales. El bebé atiende a estas expresiones como forma de conocer el estado interno de su madre y como reflejo—espejo de su propio estado emocional. Estas señales pueden servir para regular el estado afectivo del bebé (Schore, 1996). Estos intercambios irán ex-

tendiéndose al juego y a las palabras para nombrar y hablar de las emociones y sentimientos (Dunn, Brown y Beardsall, 1991).

Las competencias emocionales de los cuidadores principales además tienen importantes repercusiones, por ejemplo, sobre el tipo de apego desarrollado en el niño. Myhal y Goldberg (1995) encontraron que las madres de hijos con apego evasivo, no distinguían bien entre tristeza y enfado, es decir, no tenían buena claridad/ comprensión emocional.

Los niños desarrollan la capacidad de percibir las emociones desde que son bebés, pero no sólo imitan las expresiones de sus cuidadores sino que reaccionan a ellas y regulan su expresión emocional según la respuesta que reciben de su interlocutor (Ellsworth, Muir y Hains, 1993). Es por ello, que no debemos concebir a un niño como un ser pasivo, únicamente receptor de estímulos sino que participa activamente en la interacción emocional.

Prácticas parentales y desarrollo emocional en los hijos

Varias investigaciones han tratado de analizar los diversos mecanismos a través de los cuales los padres (y profesores) pueden desarrollar las emociones de sus hijos. Uno, como hemos visto previamente, es por medio de la exposición indirecta (modelado) en interacciones familiares: estos autores muestran cómo los hijos de padres conflictivos, o deprimidos, tienen una mayor tendencia a afrontar sus conflictos con estrategias inadaptativas y con déficit en su regulación emocional (por ej. agresividad).

Pero también se aprenden estas habilidades mediante la enseñanza y entrenamiento directo: los padres que suscitan en sus hijos la expresión de sus emociones, de forma adecuada, tienen más posibilidades de conseguir hijos más empáticos, y emocionalmente expresivos (Eisemberg, Fabes, Schaller, Carlo y Miller, 1991). Finalmente, por las oportunidades brindadas por el ambiente familiar para su desarrollo: los padres que participan activamente en el tiempo libre de sus hijos, controlando los estímulos con los que interaccionan, (tipo de juegos, Internet, TV, cultura, artes, cuentos con moralejas, personajes prosociales en su resolución de conflictos...), consiguen que sus hijos aprendan a percibir y comprender diferentes emociones, aprendan la relación entre estas emociones y las acciones que las provocan (Cobb y Mayer, 2000).

Un estudio que analiza la influencia de las características y prácticas paternas en la capacidad de respuesta emocional de los hijos concluye afirmando cómo una elevada demanda paterna respecto a la autorregulación de emociones negativas, da lugar a altos niveles de ansiedad ante estas emociones y bajos niveles de respuesta emocional (Buck, 1984). Sin embargo, los padres que enfatizan en las consecuencias indeseables de las emociones negativas en los demás, fomentan la empatía de sus hijos (Baumrind, 1971); a este respecto, hay que considerar las diferencias observadas en los niveles de empatía en función del género y el nivel de control familiar ejercido; los resultados muestran la necesidad de un alto control familiar en los hijos varones para un buen desarrollo de la empatía, y sin embargo, una autonomía moderada, no exenta de afecto y comunicación, en las hijas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Buck (1984) muestra cómo los padres que enseñan a sus hijos estrategias para el afrontamiento de emociones negativas, fomentan un mayor control del arousal, favorecen la aparición de emociones positivas, y por tanto, menor nivel de estrés personal. Sin embargo, los padres que apoyan y aceptan la experiencia de emociones negativas, tenían hijos con mayores niveles de emoción negativa experimentada (Roberts y Strayer, 1987), aunque este resultado se pueda a su vez explicar por influencias genéticas de los niveles de arousal (Eisemberg et al., 1991).

Gottman (1997) describe dos tipos de padres según el desarrollo emocional de los hijos: los “inhibidores” de la emoción y los “entrenadores” de la emoción. Estos segundos, al revés que los primeros, aceptaban las emociones como parte normal del desarrollo, comunican apoyo a sus hijos, ponen límites en su conducta, y consiguen en los hijos una mayor sensación de control sobre sus propias emociones, es decir, una mayor regulación emocional, de manera que sus hijos disminuían sus niveles de arousal y aumentaba la actividad del sistema nervioso parasimpático.

Ginott (1971) ya demostró hace décadas cómo el entrenamiento emocional llevado a cabo con padres, a diferencia de los que no lo recibieron, mejora en sus hijos la regulación emocional, entre otros muchos beneficios a nivel de salud, ajuste social y rendimiento académico... El autor comenta: “estas diferencias se amplificaron en la adolescencia y hemos concluido que los niños han desarro-

llado una verdadera IE (...) el aprendizaje de habilidades del entrenamiento emocional no es aprender un conjunto de habilidades entrelazadas sino que envuelve el desarrollo de un tipo de IE (...)”.

Influencias del contexto familiar sobre las bases biológicas de la emoción

Estudios previos ya habían mostrado la importancia del ambiente, y del contexto familiar en concreto, sobre el desarrollo emocional: “hay evidencias que demuestran que las interacciones emocionales con el cuidador, además de fomentar el desarrollo emocional del niño, influye en la maduración de las partes del cerebro encargadas de la conciencia y regulación emocional” (Schore, 1996). Conclusión a la que también llega poco más tarde Le Doux (1995), quien estudia el papel que juega la amígdala durante la infancia y afirma que la interacción entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida constituye un verdadero aprendizaje emocional. De particular interés es el área orbital del córtex prefrontal, íntimamente conectado con la amígdala y otras partes del sistema límbico, encargados de la regulación afectiva, dirección de la atención, valoración y procesamiento de las señales emocionales no verbales, necesarias para la formación de apego. Las investigaciones de estos autores sugieren que la maduración de esta zona es dependiente de altos niveles de neurotransmisores que son liberados en las interacciones emocionales con el cuidador. Cuando el cuidador no regula los excesivamente bajos niveles de arousal emocional y/ o excesivamente altos niveles de arousal emocional negativo del niño, da lugar a permanentes alteraciones en el desarrollo morfológico del córtex orbitofrontal, reduciendo la capacidad de regular procesos excitatorios de la amígdala y otras estructuras subcorticales.

El único estudio existente dirigido a conocer explícitamente el papel de la genética y del ambiente compartido en el contexto familiar en la explicación de las diferencias individuales en IE (entendida como rasgo) es el reciente estudio llevado a cabo por Vernon, Petrides, Bratko y Schermer (2008) en el que, mediante estudios correlacionales entre padres e hijos y hermanos gemelos, concluyen sobre el gran peso de la carga genética y el impacto de los ambientes no compartidos para explicar dichas diferencias. Debemos aclarar que estos estudios han analizado el desarrollo del metaconocimiento de las propias habilidades emocionales (IE como rasgo

de personalidad) y no el grado de ejecución de las habilidades en sí, constructos sólo mínimamente relacionados como muestran las investigaciones de IE previas (Brackett, Rivers, Shiffman et al. 2006).

No está claro cuáles son los mecanismos que explican esta similitud entre la capacidad emocional entre padres e hijos. La explicación se puede encontrar en la interrelación de factores ambientales y la genética, como la disposición emocional del niño.

Conclusiones

Todos estos estudios, vienen a remarcar la importancia del ambiente familiar para el desarrollo emocional en la infancia, referido tanto a la percepción y expresión, como a comprensión y regulación de las emociones (IE).

Entre los resultados encontrados, se muestra cómo la propia capacidad emocional de los padres influirá tanto genética como socialmente en el desarrollo emocional de sus hijos. Para adquirir habilidades emocionales es necesario contar con modelos emocionalmente habilidosos, es decir, con alta IE, y con una alta expresividad emocional positiva, pero además, es importante que los cuidadores lleven a cabo prácticas educativas específicas para favorecer el desarrollo y puesta en marcha de estas habilidades.

Todo ello, junto a la disposición emocional y la carga genética, ayudará a explicar las diferencias en el desarrollo de la IE. El estudio de los procesos de varianza resultados de la interacción genes-ambiente se muestra como futuro en la investigación del desarrollo, así como el estudio de la influencia tanto del ambiente compartido como no compartido. Es por ello que las futuras investigaciones, más que intentar averiguar en qué proporción explica cada factor (ambiental o biológico) el desarrollo, deberían analizar de qué manera se produce dicha interacción para dar lugar a resultados positivos para el niño. Por otro lado, no debemos olvidar que las teorías contemporáneas sobre el ajuste conductual de los niños y la interacción padres-niños, muestran procesos bidireccionales en los efectos sobre ambos (Kuczynski, Marshall y Schell, 1997)

Esperamos que esta breve revisión nos permita configurar una idea sobre el posible rol de la familia en el desarrollo de la IE, que habrá que resolver con futuros estudios; pero para ello, necesariamente, deberemos crear instrumentos de medida de la IE como habilidad en la infancia.

Referencias

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of performance and self-report measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- Cobb, C.D. y Mayer, J.D. (2000). Emotional Intelligence: what the research says. *Educational Leadership*, Nov., 14-18.
- Cole, P.M., Michel, M.K. y Titi, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3 serial nº 171).
- Denham, S.A., Zoller, D. y Couchoud, E.A. (1994) Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., Brown, J. y Beardsal, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G. y Miller, P. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Ellsworth, C.P., Muir, D.W. y Hains, S.M.J. (1993). Social competence and person-object differentiation: an analysis of the still-face effect. *Developmental Psychology*, 29, 63-73.
- Gaensbuer, T.J., Mrazek, D. y Harmon, R.J. (1981). Emotional expression in abused and/or neglected infants. En N. Frude (Ed.), *Psychological approaches to child abuse*. Totowa, NJ. Rowan y Littlefield.
- Ginott, H.G. (1971). *Between parent and teenager*. New York: Avon.
- Gottman, J.M. (1997). *The heart of parenting: how to raise an emotional intelligence child*. New York: Simon and Schuster.
- Harris, P.L. (1994). The child's understanding of emotion: developmental change and the fam-

- ily environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (1), 3-28.
- Howe, N. (1991). Sibling-directed internal state language, perspective-taking, and affective behavior. *Child Development*, 62, 1503-1512.
- Kochanska, G., y Murray, K.T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71, 417-431.
- Kuczynski, L., Marshall, S. y Schell, K. (1997). Value socialization in a bi-directional context. En J.E. Grusec y L. Kuczynski, Parenting and children's internalization of values. A handbook of contemporary theory (pp. 23-50). New York: John Wiley and Sons.
- LeDoux, J.E. (1995). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Myhal, N.K. y Goldberg, S. (1995, March). Infant attachment and maternal perceptions of facial emotions. *Paper presented at the Society for Research in Child development*. Indianapolis, IN.
- Osofsky, J.D. (1992). Affective development and early relationships: clinical implications. En J.W. Barron, M.N. Eagle, y D.L. Wolitzky (Eds.), *Interface of psychoanalysis and psychology* (pp.233-244). Washington, D.C.: APA.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: relations with children's social competence. *Developmental Psychology*, 23, 414-422.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: BasicBooks.
- Schore, A.N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8 (1), 59-87.
- Vernon, P.A., Petrides, K.V., Bratko, D. y Schermer, J.A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8(5), 635-642.

Competencias emocionales del profesor universitario

M.^a Pilar Teruel Melero
 José Emilio Palomero Pescador
 M.^a Rosario Fernández Domínguez
 M.^a Teresa Fernández Turrado
 M.^a Ángeles Garrido Laparte
 Javier Nuño Pérez
 Santos Orejudo Hernández
Universidad de Zaragoza

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior implica un cambio metodológico que permite pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital. Por ello, el EEES supone un nuevo perfil de estudiantes y profesores; una orientación de las prácticas docentes hacia metodologías más activas y participativas; un alumnado más autónomo, activo, reflexivo, crítico y cooperativo..., más maduro y mejor como persona; y un profesorado capaz de mantener una dinámica abierta, igualitaria y respetuosa en el aula, dispuesto a sentarse a la mesa del estudiante, para construir juntos sabiduría y conocimientos. En consonancia con lo anterior, sugerimos la inclusión del componente emocional básico para el desarrollo integral de la persona. En esta línea enmarcamos el presente trabajo, con el que pretendemos ofrecer una reflexión sobre el papel de las competencias emocionales del profesor universitario en el contexto del EEES.

Abstract

The European Higher Education Area entails a methodological change, enabling a movement from mere instruction to educational projects; from mere disciplinary training, to education based on academic, professional and life aspects. Thus, EHEA involves a new profile of students and teachers; directing teaching training towards more active and participative methodologies; more autonomous, active, reflective, critical and cooperative... students; and also teachers capable of keeping an open, egalitarian and respectful approach in class, willing to sit by students to create knowledge together. In

keeping with the above, we propose the inclusion of the emotional component, which is basic for the integral development of the person. We thus frame the present paper along these lines, the aim of which is to offer some reflection on the role university teachers' emotional competences play in the context of the EHEA.

La Universidad de la Convergencia, un nuevo paradigma docente

El nuevo paradigma docente del EEES gira en torno a un conjunto de ejes, tales como: aprendizaje autónomo del estudiante, tutoría, trabajo cooperativo, evaluación formativa continua, movilidad, incorporación de las TIC, multi y transdisciplinariedad al servicio de un proyecto curricular global, medición del rendimiento académico con el sistema ECTS, aprendizaje a lo largo de toda la vida...

Este nuevo paradigma implica, por otra parte, un cambio metodológico que supone pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de la actividad de enseñar a la actividad de aprender; del aprendizaje rutinario al aprendizaje significativo; de un modelo fragmentario, a un modelo integrador y constructivo; de una formación meramente disciplinar, a una formación centrada en lo académico, en lo profesional y en lo vital; de una enseñanza transmisiva, a un aprendizaje innovador, que asuma la crítica constructiva, la incertidumbre, el conflicto, la negociación o el diálogo, como algunos de los principales retos de la formación universitaria.

Situados en este escenario, el EEES necesita un nuevo tipo de profesor que, entre otras características (Palomero, 2004), esté abierto a metodologías activas y participativas, sea capaz de combinar conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, esté dispuesto a trabajar en equipo, y tenga un buen desarrollo de su inteligencia emocional.

La revolución emocional, una vieja reivindicación pedagógica

La revolución emocional conecta con una vieja reivindicación pedagógica. Rogers, padre de la psicología humanista, subrayaba que el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia. Gardner (2000, p.89) ha señalado que, "si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, de-

bemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones”.

A pesar de ello, “el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes” (Beltrán, 1996, p.401). Alguna responsabilidad habrán tenido en ello la psicología cognitiva, que ha centrado el discurso pedagógico durante décadas en el aprendizaje académico, o la dictadura conductista, que expulsó las emociones fuera del recinto universitario (Marina, 1996, p.22).

Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2002, p.374) “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”. Efectivamente, las emociones de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales juegan un papel fundamental en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales. Por ello, todo profesor debería conocer no sólo las materias que explica y los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que también debería preocuparse por comprender a los estudiantes, interesándose por su espacio vital. Es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten, por lo que piensan. En este contexto, la educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente.

El componente emocional en la nueva didáctica universitaria

Tras revisar la bibliografía reciente de diferentes expertos en docencia universitaria (Zabalza, Biggs, Goñi, López Noguero, Bañ, Knight, de Miguel Díaz, Monereo y Pozo, Rue...), queremos destacar la necesidad de incluir el componente emocional en el nuevo modelo metodológico del Espacio Europeo de Educación Superior.

Siguiendo a Monereo y Pozo (2007), consideramos que los docentes, a la hora de realizar su trabajo con eficacia, necesitan saber leer e interpretar los estados mentales y emocionales del alumnado. Frente a una universidad transmisora y elitista, necesitamos una universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital, que tenga en consideración la importancia del mundo sentimental en la construcción de conocimientos y aprendizajes. En este sentido, consideramos “los contenidos como algo dinámico, que está relacio-

nado siempre con los estudiantes, con sus vidas, con sus aconteceres, con lo que sienten y desean, con lo que les frustra o les hace gozar” (Fernández, 2005, p.198), porque nuestros alumnos no aprenden únicamente desde la cabeza, sino que lo hacen con un sentido personal. Como señala López Noguero (2005, p.56) “la estructura semántica académica que podemos desarrollar en el ámbito universitario sólo resultaría relevante cuando se combine con la estructura semántica experiencial”, es decir, cuando consigamos “unir los contenidos que pretendemos que la clase interiorice a la realidad vivida por los propios alumnos”, convirtiendo de esta forma el aula en “un lugar de interacción, negociación e integración de culturas: la experiencial por un lado y la académica por otro”.

Desde esta perspectiva, consideramos que la Universidad de la Convergencia debe incorporar el mundo emocional como un espacio fundamental de la formación de cualquier profesional, sea éste médico, psicólogo, pedagogo, químico, ingeniero, arquitecto, abogado o profesor... Defendemos, así, un modelo pedagógico que permita incorporar las competencias socio-afectivas dentro de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, capaz de integrar los aspectos emocionales y la autorreflexión, que rompa con los dualismos mente-cuerpo y razón-sentimiento, y que apueste por una educación emocional llena de referencias a la dignidad del ser humano y a la necesidad de educar a nuestros universitarios para que se conviertan en personas capaces de vivir y decidir de forma libre, coherente, comprometida y responsable.

Por otra parte, las interacciones cara a cara dentro del grupo afectan de forma muy positiva al aprendizaje académico, a la autoestima y a los sentimientos de los estudiantes. Por ello entendemos el aula como un lugar de encuentro, de intercambio de conocimientos, vivencias, sentimientos y experiencias; como un espacio que permite unir los contenidos a aprender con la realidad vivida por los estudiantes. Apostamos, en consecuencia, por un modelo metodológico vivencial, constructivista, cooperativo y participativo, que entienda el aula como un lugar capaz de propiciar un aprendizaje basado “en los procesos de intercambio de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos... y en la construcción colectiva de conocimientos que se propicia entre los sujetos que componen el grupo” (López Noguero, 2005, p.57). Por un modelo que,

además, confíe en los estudiantes, generando en ellos emociones positivas, que, como ha señalado Biggs (2006), tienen una enorme repercusión en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las competencias emocionales del profesorado universitario

Sabemos que es necesario que la universidad proporcione un clima que estimule al alumno a progresar, que refuerce su autoestima y que le haga sentirse seguro y valioso; que los estudiantes se sienten mejor y aprenden más cuando son tratados con afecto y respeto (Monereo, 2007, p.508); o que los aspectos afectivos y relacionales son auténticos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando o no un aprendizaje significativo. A pesar de ello, la formación inicial de los estudiantes universitarios sigue estando muy centrada en la transmisión de contenidos académicos, quedando los aspectos emocionales muy en segundo plano (Braslavsky, 2006).

En este sentido, estamos convencidos de la necesidad de incorporar la educación emocional a los programas de formación psicopedagógica del profesorado universitario, por lo que señalamos a continuación las competencias socioafectivas que consideramos más importantes para ellos: Autoconocimiento; autorregulación emocional; capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia; motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional. En educación hay muchas situaciones tensas, problemáticas o de estrés que pueden afrontarse de forma controlada o no. Por ello, es importante que los profesores conozcan los medios que les ayudan a autorregularse, reduciendo así su vulnerabilidad ante condiciones difíciles, sean éstas externas o internas.

Autoestima. Es importante que el profesor conozca cuáles son sus cualidades y limitaciones, así como la imagen que tiene de sí mismo y cómo ésta

le ayuda o entorpece en su vida. El profesor con una autoestima ajustada se convierte, a través de su comportamiento, en un modelo de autoestima para sus alumnos.

Empatía. Consiste en la capacidad para ponerse en el lugar de los otros y comprender lo que viven o sienten, aunque no lo expresen. A nivel educativo, es fundamental ser empáticos y escuchar. La empatía y la escucha permite el acceso a un profundo respeto por las personas, convirtiendo al profesor en persona digna de confianza para sus alumnos.

Motivación. Las emociones y la motivación están muy unidas, de manera que la ilusión y el interés por algo suscita la motivación. Es signo de madurez emocional interesarse e ilusionarse con las personas y la realidad que nos rodea. Es tarea del profesor percibir expectativas excesivamente elevadas o bajas en sus alumnos y enseñarles a reajustarlas, porque esto les ayuda a tener confianza en sí mismos y a automotivarse.

Resiliencia. La palabra resiliencia hace referencia a la resistencia a los traumas y también a una dinámica existencial. En el transcurso de la vida, todo ser humano va a encontrarse con diferentes personas que ejercerán como tutores de resiliencia, puntos de apoyo a los que aferrarse para recuperar el equilibrio perdido, para tratar de afrontar los desafíos y dificultades de la vida. El profesor puede ser un tutor de resiliencia muy importante en la vida de un estudiante universitario.

Asertividad y habilidades sociales. En el contexto educativo se producen múltiples interacciones personales. Las habilidades sociales suponen la capacidad para establecer relaciones, para favorecer la convivencia, para que los otros respondan de forma adecuada y para saber comunicarse de manera asertiva: saber expresar nuestros deseos y opiniones y defender nuestros derechos, al mismo tiempo que respetamos a los demás. El profesor que tiene un estilo asertivo y unas buenas habilidades sociales, se convierte en referente para sus alumnos.

Capacidad para trabajar en equipo y para colaborar con el entorno. Los estudiantes aprenden a través de los modelos que tienen. Por ello es muy difícil que un profesor que colabora con dificultad con los compañeros, que tiene problemas de relación y que es propenso a no comunicarse, oriente y estimule a sus alumnos hacia valores como la amistad, la solidaridad, la confianza en los otros, el trabajo en equipo y la colaboración. Es posible que

el profesor tenga los conceptos, pero no la experiencia, y es difícil dar lo que no se tiene, o enseñar lo que no se sabe. Una educación de calidad supone colaborar y trabajar en equipo, compartir ideas, desarrollar proyectos. Por ello, el profesor universitario debe tener capacidad para el diálogo, el trabajo cooperativo, el diseño y realización de actividades conjuntas.

Capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales. Los profesores deben aprender métodos de resolución de conflictos. Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas están en desacuerdo u oposición, porque sus intereses, necesidades o deseos son incompatibles. Aunque en nuestra cultura predomina un concepto negativo del conflicto, éste es imprescindible para avanzar, para transformar las estructuras, para cambiar los modos de hacer y de pensar. Así, los conflictos tienen un gran valor educativo, pueden ser un factor de renovación y creatividad, permiten que las personas materialicen su derecho a ser ellas mismas, a expresar sus deseos, opiniones o sentimientos, son una oportunidad para el crecimiento y desarrollo socioafectivo. Las emociones juegan un papel muy importante en los conflictos y en la capacidad para resolver situaciones problemáticas. Por ello, es importante que el profesor reflexione sobre sus propios conflictos, analizando cómo los vive, qué efectos tienen en él y cómo los resuelve.

Capacidad para tomar decisiones. La toma de decisiones depende de factores racionales y emocionales, por lo que a veces son las emociones las que provocan nuestra indecisión. Es importante que el profesor aprenda a tomar conciencia de las emociones que están implicadas en una decisión, porque sólo desde este aprendizaje podrá ayudar a sus alumnos a escucharse y decidir por sí mismos.

Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre. Vivimos en un mundo cargado de incertidumbre y sometido a continuos cambios tecnológicos, sociales, políticos, laborales, etc., y la universidad no escapa a esta realidad. Afrontar el cambio y la incertidumbre supone flexibilidad, adecuando el propio comportamiento a situaciones diversas e interlocutores diferentes, adquiriendo y aplicando nuevos conocimientos y habilidades para comprender, adaptarse y resolver con eficacia problemas nuevos. Implica además entender y valorar posturas o puntos de vista diferentes, y ser creativos

a la hora de afrontar, cuestionar y evaluar el propio trabajo. Finalmente, para afrontar el cambio y la incertidumbre es importante tener una actitud optimista. Un profesor flexible, creativo y capaz de afrontar los cambios personales, sociales y laborales, vivirá éstos de manera positiva, como situaciones que le permiten crecer y avanzar. Además, será un modelo y un referente para que sus alumnos sean capaces de afrontar de manera positiva una vida y una sociedad permanentemente cambiantes.

Tener valores y una actitud positiva ante la vida. Para dar un sentido a la vida es necesario tener valores. Tener una actitud positiva ante la vida se refleja en saber valorar y aceptar lo que se tiene, apreciar lo simple, disfrutar de lo que hacemos. Supone también encajar las dificultades y aprender de ellas para avanzar. El profesor con una actitud positiva, se compromete con su profesión y con sus alumnos, y es capaz de ver sus logros y enorgullecerse de ellos. Tiene una visión positiva del ser humano, reconociendo que tiende al crecimiento y que posee un conjunto de potencialidades que es posible desarrollar. Cree en lo que hace y en el valor de la educación como factor de cambio personal y social. Se implica, supera las dificultades y se actualiza. Mantiene la ilusión y contagia a sus alumnos el deseo de aprender, lo que permitirá al alumno formar la emoción, lo que mueve, para desear aprender y avanzar.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos llegado a la conclusión de que la Universidad de la convergencia necesita: 1) Apostar por una metodología vivencial, constructivista, cooperativa y participativa, que contemple el grupo como un espacio de aprendizaje; 2) Contar con un profesorado capaz de combinar conocimientos disciplinares y psicopedagógicos; 3) Incluir las competencias emocionales como un elemento esencial de la didáctica universitaria; 4) Formar a los estudiantes no sólo en conocimientos, sino también en sentimientos, actitudes, habilidades y voluntad.

Referencias

Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovart., *Psicología de la instrucción I* (pp.383-503). Madrid: Síntesis.

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 (2), 84-101.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos, *Corazones inteligentes* (353-375), Barcelona: Kairós.
- Fernández Domínguez, M.^a R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el desarrollo y crecimiento personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (3), 195-251.
- Fernández Domínguez, M.^a R., Palomero Pescador, J. E. y Teruel Melero, M.^a P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 12 (1), 33-50.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 5 (3), 497-534.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Palomero Pescador, J. E. (2004). *Un profesorado para el siglo XXI*. El Mundo (Tribuna de Campus), 1 de junio.

Gifted and non gifted students: do they differ in their socio-emotional competences

María Dolores Prieto
 Mari Carmen Fernández
 Mercedes Ferrando
 Daniel Hernández
 Laura Llor
Universidad de Murcia

Leandro Almeida
Universidad de Minho (Braga, Portugal)

Resumen

El objetivo de este trabajo fue diseñar el perfil socio-emocional de un grupo de alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos). Los estudiantes fueron identificados siguiendo el modelo de (Castelló y Batlle, 1998): a) inventarios de observación para padres, profesores y alumnos basados en la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983); b) un test de aptitudes diferenciales (DAT-5; Bennet, Harlod & Wesman, 2000); c) un test de pensamiento divergente (TTCT; Torrance, 1974). La muestra estuvo compuesta por 566 alumnos, de los cuales 386 fueron de alta habilidad y 180 de no alta habilidad. Los resultados mostraron que los de altas habilidades obtuvieron puntuaciones significativamente superiores que los de no altas habilidades en la variable adaptabilidad; mientras que éstos últimos mostraron una conocimiento de sí mismos significativamente superior que los de altas habilidades.

Abstract

The aim of this work is to design the socio-emotional profile of gifted and talented (G&T) students. The students were identified according to the guidelines proposed by Castelló and Batlle (1998): a) parents', teachers' and students' checklist, based on the Multiple Intelligences theory (Gardner, 1983); b) a differential aptitude test (DAT-5, Bennet, Harlod & Wesman, 2000) and c) a divergent thinking test (TTCT; Torrance, 1974). The sample was composed of 566 students, of whom 386 were G&T and 180 were non G&T. The students were aged between 12 and 18 years ($M = 14.05$; $SD =$

1.08). In order to assess the socio-emotional competences, the EQ:i-YV (Bar-On & Parker, 2000) was used. Results showed differences in intrapersonal and adaptability dimensions between G&T and non G&T. Also differences by sex for emotional intelligence dimensions were founded.

Gifted and non gifted students: Do they differ in their emotional competences?

The study of socio-emotional competences of gifted and talented students (G&T students) has captured the attention of professionals and researchers both in educational and clinical contexts. On the one hand, both G&T students have been seen to have emotional problems related to lack of adaptability and social maladjustment (Dabrowski, 1964; Hollingworth, 1942; Tannenbaum, 1983). On the other hand, other studies have seen G&T students able to adjust emotionally, to understand themselves and others and, ultimately, deal positively with stress and conflict (Baer, 1991; Freeman, 1983, 1994; Terman, 1925). Overall, this research shows a lack of agreement among researches in terms of the level and quality of social adjustment, emotional and moral development, and socio-emotional skills of G&T students.

Emotional intelligence has been studied from two complementary perspectives in the literature: ability EI and trait EI. Ability EI has been defined as the ability to process emotional information accurately and effectively, including the ability to perceive, assimilate, understand and regulate emotions (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Trait EI has been defined as a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands constellation of affect-related self-perceptions located at the lower levels of personality hierarchies (Bar-On, 2006; p. 14). Enduring development in the EI field allows us a further opportunity to explore the socio-emotional profile of G&T students.

Ability model and G&T students

Mayer, Perkins, Caruso and Salovey's (2001) qualitative study contributes to the description of the aptitude involved in emotional giftedness. A reduced version of MEIS-A (Mayer, Salovey & Caruso, 1997) and the Peabody Picture Vocabulary

(Dunn & Dunn, 1981) were administered to 11 adolescents ($M = 15.7$) to measure ability EI and verbal fluency, respectively. The objective was to assess the independent contribution of both types of intelligence to the adolescent's response to a difficult social situation. In summary, the authors showed that students with a high emotional intelligence demonstrate better and greater emotional organization than those with low scores.

Woitaszewski and Aalsman (2004) found that EI (measured by MEIS-A; Mayer, Salovey, & Caruso, 1997), was independent of the social and academic success (measured by the Test of Cognitive Skills; TCS/2, 1993), in a sample of thirty-nine G&T adolescents ($M = 16$ years, 6 months). Also, all the students showed average levels of EI. In summary, for future studies the authors pointed out the need to use complementary models of EI (trait EI and ability EI; e.g., Baron, 2006; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997, Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007), and also the importance of developing this kind of research in a natural context in order to identify specific constructs that contribute to successful outcomes in this population.

Trait model and G&T student

Chan (2003) conducted a research measuring the 259 gifted adolescents' trait EI ($M = 13.66$; $SD = 1.34$). This study had a double aim. Firstly, to study the nature and dimensions of EI based on the responses of a sample of gifted students. To do this, a factor analysis on the Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998) was carried out. Results showed a four-factor gifted trait EI structure with the dimensions: social skills, self-management of emotions, empathy and utilization of emotions. This structure was different to the three-factor structure reported by the authors of the instrument. Also, gifted students scored higher on the first two factors, and lower in the two second ones.

Secondly, the study aimed to investigate the relation between different EI components and specific social coping strategies. To do this, the Social Coping Questionnaire (SCQ; Swiatek, 1995) was applied. Results suggested certain links between specific components of trait EI and specific social coping strategies, especially with Valuing peer acceptance and Involvement in activities with peers. These strategies were, at the same time, the most often employed strategies to cope with being gifted.

Ferrando (2006) studied the differences in trait EI among different groups using the EQ-i: i YV: 1) high ability vs. average ability, 2) gifted vs. average ability, 3) talented vs. average ability, and 4) gifted vs. talented students. Results showed that all the groups participating (average students, gifted, and talented), scored high for mood, while scores were low for interpersonal dimensions; b) the gifted students scored higher than their peers in all areas in EI. The differences were significant with respect to non-gifted students in mood, adaptability and overall EI; c) the talented group scored statistically higher than those average ability students in stress management, intrapersonal relations, and overall EI; d) no statistically significant differences were found between gifted vs. talented students.

Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, and Kloosterman (2006) studied the socio-emotional competences of gifted ($N = 169$) and non-gifted ($N = 1200$) students ($M = 11.45$; $SD = 1.10$), and the congruence between self-ratings and ratings by parents and teachers. When the EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000) was administered, gifted students showed a higher self-perception about their emotional competences than their non-gifted counterparts, especially in terms of the intrapersonal and adaptability dimensions. However, non-gifted scored higher than gifted in the interpersonal dimension. Also, gifted students' parents perceived their children as being more emotionally intelligent than non-gifted students' parents did for their children, especially in adaptability, stress management and total scores.

Regarding the congruence between self-ratings and ratings by parents and teachers in the gifted sample, all the ratings were inter-correlated across the same dimension (i.e., intrapersonal dimension between students' and parents' ratings; interpersonal dimensions between parents' and teacher's ratings, and so on). Even so, the correlation was not as high as was expected by the authors ($p < .05$, for all the cases). Also, gifted students have shown a lower self-perception about their socio-emotional skills than their parents and teachers had indicated in all the dimensions and the global score. Schewean et al., (2006) found that self-ratings were slightly lower than those given by both parents and teachers in all the cases (i.e., ratings by teachers and parents on the interpersonal scale were significantly higher than self-report ratings on this scale)

These results have been partially replicated in a recent study of a sample of 35 G&T Spanish children, where the EQ-i: YV- O (Emotional Quotient-Inventory: Youth Version-Observer Form, Bar-On & Parker, in press) was applied. Results showed a correlation between (a) both students' and teachers' ratings and parents' and teachers' ratings on the interpersonal dimension; (b) students' and parents' ratings on intrapersonal dimension; and (c) parents' and teachers' ratings on stress management (Sáinz, 2008).

Zeidner, Shani-Zinovic, Mathews and Roberts (2005) examined whether gifted adolescents ($N = 83$) obtain higher scores on ability-based (ability EI) and questionnaire-based (trait EI) EI test than non gifted adolescents ($N = 125$). The general conclusion was that the relationship between EI and giftedness depends on the operationalization of EI. Gifted adolescents scored higher in global ability EI, understanding and managing of emotions (measured by MSCEIT), while non-gifted scored higher in trait EI (measured by SSRI; Schutte Self-Report Inventory).

Potential explanations for this are given by the authors: (a) social comparison processes and higher levels of insight might influence the self-perceptions of gifted students, leading to lower SSRI scores; (b) given that the SSRI EI dimension are strongly related to personality traits, differences in personality traits across gifted and non-gifted adolescents could mediate in the relationship between trait EI and giftedness; (c) verbal ability could be a mediator variable in the relationship between EI and giftedness.

Our study aimed to explore the socio-emotional profile of G&T students, using a well-established criterion of G&T identification based on self-reporting by students and ratings by parents and teachers, exceptional academic achievement, aptitude test scores and a divergent thinking test. Also, G&T students were in normal classes with non-G&T students. The EQ:i-YV used in this study will provide us with a prospective view of the socio-emotional competences in G&T adolescents.

Method

Participants

The participant were 566 students (303 boys and 263 girls) age between 11 and 18 years ($M = 14.6$; $DT = 1.08$), of whom 386 were gifted and tal-

ented (224 male and 162 female) and 180 (79 male and 101 female) were non G&T.

Instruments

Emotional Intelligence Questionnaire: Adolescent Version (EQ-i: YV, Bar-On & Parker, 2000). The EQ-i: YV is a 60-item inventory that assesses the emotional and social functioning in children and adolescents aged between 7 and 18 years. The participants have to self-rating their socio-emotional competences in a 4-point Likert scale ranged from 1 to 4 (1 = never happens, 2 = sometimes happens, 3 = almost always happens, and 4 = always happens) in the following dimensions: Intrapersonal; Interpersonal; Stress management; Adaptability; and Mood. On this sample, the internal consistencies for the above mentioned dimensions and the total EI was .85, .76, .77, .84, and .89, respectively.

Procedure

Students completed the EQ:i-YV individually or in small groups. An experimenter timed and oversaw the sessions of the students. This test session lasted approximately 20 minutes.

Data desing and analysis

In order to test the differences in emotional intelligence components according to cognitive profile (G&T and non G&T) and sex, analyses of means differences by t-test for independent samples were conducted.

Results

The mean scores for EI components according to the different cognitive profiles and sex are presented in Table 1. As we can see, slight differences in trait EI dimensions between G&T and non G&T students were found. G&T students scored higher on stress management, adaptability and mood dimensions and overall EI, whereas non G&T students scored higher on intrapersonal and interpersonal ability.

The t-test indicated that these differences were statistically significant for intrapersonal [$t(553) = 2.73$, $p = .007$] favouring non G&T students, and adaptability [$t(540) = -4.292$, $p < .001$], were G&T students scored higher.

The mean scores for EI dimensions according to sex are presented in Table 1, broken down for total sample and by cognitive profile. For the total

Tabla 1. Means and Standard Deviations of the EQ:i YV dimensions by sex in the Total Sample and in the G&T and non G&T groups.

	G&T M(SD) N=386			Non G&T M(SD) N=180			Total	
	Boys	Girls	Total	Boys	Girls	Total	Boys	Girls
Intrapersonal	14.40 (3.96)	14.55 (3.72)	14.46 (3.86)	15.16 (3.14)	15.69 (4.17)	15.46 (3.76)	14.-55 (3.69)	15.02 (3.92)
Interpersonal	38.82 (4.04)	40.44 (3.96)	39.50 (4.08)	38.17 (4.32)	40.95 (4.07)	39.73 (4.39)	38.52 (4.17)	40.63 (3.99)
Stress	35.51 (4.75)	36.03 (4.80)	35.73 (5.18)	35.48 (4.69)	35.21 (5.58)	35.33 (5.18)	35.47 (4.87)	35.67 (5.22)
Adaptability	30.76 (4.49)	30.06 (4.47)	30.46 (4.49)	29.42 (4.51)	28.08 (4.50)	28.66 (4.54)	30.21 (4.59)	29.22 (4.55)
Mood	46.28 (5.68)	44.89 (6.34)	45.69 (6.00)	46.05 (5.99)	44.46 (6.74)	45.15 (6.46)	46.23 (5.65)	44.76 (6.46)
Overall EI	15 (1.50)	15.01 (1.46)	15 (1.48)	14.95 (1.45)	14.90 (1.43)	14.92 (1.44)	14.93 (1.48)	14.97 (1.45)

sample, the t-test showed significant differences favouring girls for interpersonal ability [$t(579) = -6.20, p < .001$]; and for adaptability [$t(575) = 2.58, p = .010$] and mood [$t(530.64) = 2.87, p = .004$] favouring boys.

Within G&T and non G&T groups, significant differences were found with respect to G&T students in the interpersonal dimension [$t(368) = -3.83, p < .001$] favouring G&T girls; and in mood [$t(368) = 2.21, p = .028$] favouring G&T boys. Regarding non G&T students, differences were founded only in the interpersonal dimension, favouring non G&T girls [$t(175) = -4.38, p < .001$].

Discussion

The current study showed a tendency to medium-high trait EI scores of G&T students as they are not characterized by extreme scores in any emotional component, and thus do not present any emotional maladjustment. In this respect, our findings are in accordance with those reported by Chan (2003), who found relatively higher scores in both social skill dimensions and the appraisal and regulation of one's own emotions among gifted students. However, our results do not support those of Zeidner et al. (2005), who using a self-report scale, found lower scores for gifted students.

Thus, gifted students are often portrayed by their peers as being somewhat eccentric, isolated from their social environment, snobbish, and phys-

ically meek (e.g., Coleman, 1985; McLeod & Cropley, 1989). However, even the most recent research suggests that the emotional characteristics of the G&T students are positive rather than negative (Bellamy, Gore & Sturgis, 2005).

Our results show a significative effect over intrapersonal and adaptability dimensions. In other words, intrapersonal self-perception of non G&T students is higher than G&T, whereas G&T scored higher for adaptability self-perception. These results are in accordance with the results obtained by Ferrando and Bayley (2006), and Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez and Bermejo (2008). Furthermore, our results support the findings of Sternberg and Lubart (1995), which identify the characteristics of gifted as follows: flexibility and open mindedness, tolerance towards the ambiguity, and a high capacity to propose new ideas and solutions to problems.

Regarding gender, the data show differences for interpersonal dimension favouring girls, and for adaptability and mood favouring boys. Among G&T students, our results agree with these obtained by Zeidner et al. (2005), who found that females had a higher self-perception in their interpersonal skills.

Further research is required to understand the complex relationship between academic achievement and the ability to learn and master social and emotional skills among G&T students.

Referencias

- Baer, J. (1991). Depression, general anxiety, rest anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports, 69*, 1128-1130.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18*, 34-41.
- Bar-On, R. & Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth*
- Bellamy, A., Gore., & Sturgis, J. (2005) Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*, 58-78.
- Bennet, G., Seashore, H. & Wesman, A. (2000). *Tests de Aptitudes Diferenciales, DAT-5. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo (Theoretical Aspects of Gifted and Talented: A Protocol Model). *FAISCA, 6*, 26-66.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, (6), 409-418.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of youth and Adolescence, 32*, 6, 409-418.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Knoxville, TN: Addison-Wesley.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Desintegration*. London: Little Brown.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised Manual for Forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ferrando, M., & Bayley, R. (2006). *Emotional intelligence in gifted and talented pupils: A pilot study*. Paper presented to the BERA (British Educational Research Association). Held in Warkick University. September 6th-9th.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos de altas habilidades*. Unpublished doctoral dissertation. University of Murcia.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*, 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 180-197.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. Stanford Binet. New York: World Book.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review, 23*, 131-137.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). *Multifactor emotional intelligence scale - Adolescent version (MEIS-A)*. Unpublished instrument, University of New Hampshire.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (p. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McLeod, J., & Cropley, A. (1989). *Fostering academic excellence*. Oxford: Pergamon Press.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, M. R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 240-260.
- Sáinz, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos*. Unpublished master dissertation. University of Murcia.
- Schewean, V.L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2*, 30-37.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *La creatividad en una sociedad conformista. [Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity]*. Madrid: Paidós.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-161.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Woitaszewski, S. A., & Aalsman, M.A. (2004) Social and emotional development: The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale Adolescent-Version. *Roeper Review*, 27, 25-30.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). *Intelligence and personality*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New York: Cambridge University Press.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005) Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

VARIABLES NO COGNITIVAS Y PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Carmen Ferrándiz
Daniel Hernández
José Antonio López-Pina
Gloria Soto
Universidad de Murcia

Rosario Bermejo
Universidad de Alicante

Resumen

El objetivo del trabajo es evaluar la validez incremental sobre el rendimiento académico de tres variables no cognitivas (personalidad, autoconcepto e inteligencia socio-emocional), una vez controlado el efecto de la inteligencia general. En el estudio han participado 290 niños (154 chicos, 136 chicas) con edades comprendidas entre 11 y 12 años ($M = 11.5$; $DT = 0.5$). Los instrumentos utilizados fueron: *Test ICCE de Inteligencia (TIDI)*; Yuste, 2001), *Cuestionario de Personalidad para niños* (Porter y Cattell, 1995), *Cuestionario de Adaptación Infantil-I (CAI-I)*; Delgado y Mejías, 1998), e *Inventario de Cociente Emocional para jóvenes* (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000). Los resultados señalan que la inteligencia socio-emocional y la personalidad aportaron validez incremental sobre el rendimiento académico una vez controlada la inteligencia general. Se destaca la importancia que tiene combinar variables cognitivas y no cognitivas en la predicción del logro escolar.

Abstract

The aim of this study is to assess the incremental validity of three non-cognitive variables (personality, selfconcept and socio-emotional intelligence) in the prediction of academic performance (over and above general intelligence). In this study 290 children took part (154 boys and 136 girls), aged 11 to 12 years old ($M = 11.5$; $SD = 0.5$). The instruments used were: Test ICCE of intelligence (*TIDI*; Yuste, 2001); Children's Personality Questionnaire (Porter & Cattell, 1995); Early childhood Adaptation Questionnaire (*CAI-I*; Delgado y Mejías, 1998) and Emotional Quotient inventory: Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000). The results point out that socio-emotional intelligence and personality

support the incremental validity of academic performance (over general intelligence). The importance of combine the study of both cognitive and non-cognitive variables in the academic succes is highlighted in this study.

VARIABLES NO COGNITIVAS Y PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Sin lugar a dudas la inteligencia general ha sido por excelencia uno de los mejores predictores del rendimiento académico existiendo evidencia suficiente para afirmar que las medidas de inteligencia son buenos predictores del RA total, en las diferentes áreas curriculares y a través de distintas etapas educativas (Deary, Strand, Smith y Fernandes, 2007; Furham y Monsen, 2009). Existen, sin embargo, otras variables no cognitivas que median en el rendimiento académico y el éxito escolar (Robbins, et al. 2004; Sternberg, 1997).

Este trabajo estudia la relación existente entre tres variables no cognitivas (personalidad, autoconcepto e inteligencia socio-emocional) y el rendimiento académico

VARIABLES NO COGNITIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Respecto a la personalidad O'Connor y Paunonen (2007) y Poropat (2009) han demostrado la relación positiva entre la Consciencia y la Apertura y el logro escolar en distintas muestras de adolescentes. Además, Chamorro-Premuzic y Furnham (2003) encontraron una relación negativa entre el factor Neuroticismo/Ansiedad y el rendimiento académico. Mientras que, Eysenck y Eysenck (1985) mostraron que niveles elevados de preocupación y perfeccionismo pueden mejorar el rendimiento académico.

El estudio de la relación entre la variable extraversión y el rendimiento académico ha arrojado resultados contradictorios. Por ejemplo, Chamorro-Premuzic y Furnham, (2003) hallaron una relación positiva entre ambas variables, mientras que los estudios de Eysenck & Eysenck, (1985) mostraron una relación negativa.

La influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico ha sido objeto de diversos estudios, que han llevado a resultados contradictorios respecto a la causa-efecto entre ambas variables. Así, Marsh (1990) mostró que el autoconcepto puede determinar el rendimiento académico; por el contrario, Calsyn y Kenny (1977) indicaron que es el rendimiento académico el que puede determinar el

autoconcepto. Por su parte, Skaakvik y Hagtvet (1990) encontraron una relación recíproca entre ambas variables, de manera que existe una influencia y determinación mutuas; mientras que Byrne (1986) considera que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico depende de otras variables. Estos resultados contradictorios pudieran ser debidos a: a) las edades estudiadas; b) las asignaturas consideradas; c) las dimensiones de autoconcepto estudiadas; y d) las medidas utilizadas para evaluar el autoconcepto y el rendimiento académico.

En cuanto a la relación entre inteligencia socio-emocional y rendimiento académico, son diversos los estudios realizados. Por ejemplo, Parker, et al. (2004) encontraron una relación estadísticamente significativa entre ambos constructos en una muestra de adolescentes. En la misma línea, Bar-On (1997) mostró que la habilidad para manejar las emociones propias y para resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal es importante para el éxito académico en estudiantes universitarios. Sin embargo, Newsome, Day y Catano (2000) no encontraron relación ni capacidad predictiva de la inteligencia socio-emocional sobre el rendimiento académico. En definitiva, los trabajos sobre inteligencia emocional analizados indican resultados contradictorios, que sugieren que los efectos de la inteligencia socio-emocional en el rendimiento pueden variar según la etapa educativa y las asignaturas consideradas.

Nuestro trabajo tiene un doble objetivo: a) estudiar la relación entre personalidad, autoconcepto, inteligencia socio-emocional y rendimiento académico; b) evaluar el grado en el que cada una de estas tres variables no cognitivas mejoran la predicción del rendimiento académico, una vez controlada la influencia de la inteligencia general.

Método

Participantes

En el estudio participaron 290 niños (154 chicos, 136 chicas) de 11 a 12 años ($M = 11.5$; $DT = 0.5$) de distintos centros educativos de la Región de Murcia.

Instrumentos

IDI (Test ICCE de Inteligencia, Yuste, 2001). Su objetivo es evaluar la capacidad de los individuos para resolver problemas en las siguientes áreas: verbal, numérica, y especial. Además, ofrece una puntua-

ción de inteligencia general, resultado de la combinación de los factores anteriores.

Cuestionario de Personalidad para niños (CPQ: Children Personality Questionnaire, Porter y Cattell, 1995). Es una medida estandarizada de personalidad para niños de 8 a 12 años. Evalúa 14 rasgos de personalidad de primer orden que se combinan en tres factores de segundo orden: ansiedad, extraversión y excitabilidad.

Cuestionario de Adaptación ICCE - 1 (CAI-1, Delgado y Mejías, 1998). El objetivo es evaluar las dimensiones: autoconcepto físico, psicológico, familiar, escolar, social, y global.

Inventario de Cociente Emocional para jóvenes (Emotional Quotient Inventory: Youth Version, EQ-i: YV; Bar-On y Parker, 2000). Consta de 60 afirmaciones que evalúan la auto percepción del sujeto sobre sus competencias socio-emocionales en las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad, estado de ánimo y una puntuación global de inteligencia socio-emocional. Está destinada a estudiantes de 7 a 18 años.

Rendimiento Académico. La nota media global para cada alumno fue facilitada por los profesores utilizando una escala de 0 a 10.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en sesiones grupales de una hora de duración, dentro del aula ordinaria y en horario lectivo. El orden de aplicación fue: TIDI, CPQ, CAI-1 y, por último, el EQ-i:YV. El rendimiento académico fue proporcionado por los centros educativos participantes.

Diseño

El diseño empleado en este estudio es de tipo *ex post facto*. Mientras que como técnicas de análisis estadístico se utiliza la prueba *t* de Student para comparación de medias.

Resultados

La tabla 1 muestra los descriptivos de las variables estudiadas, la consistencia interna de los instrumentos y los coeficientes de correlación de Pearson de dichas variables con el rendimiento académico.

Correlaciones

La correlación entre la inteligencia general y la nota media fue estadísticamente significativa ($r = .58$, p

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables de estudio y coeficientes de correlación de Pearson con el rendimiento académico.

	M	SD	α	r
Inteligencia general	116.08	18.72	.95	.58**
Personalidad				
Ansiedad	3.10	1.60	.77	-.12
Extraversión	7.17	1.64	.72	.16
Excitabilidad	5.52	1.63	.50	-.23
Autoconcepto				
Físico	9.84	1.99	.71	-.05
Psicológico	8.64	2.63	.69	.18
Familiar	9.89	2.14	.69	.09
Escolar	9.27	2.03	.66	.26*
Social	9.23	1.94	.68	-.05
Global	46.88	7.55	.83	.13
Inteligencia socio-emocional				
Intrapersonal	14.57	4.11	.82	.30*
Interpersonal	39.85	5.24	.81	.28*
Manejo estrés	18.32	4.70	.81	.07
Adaptabilidad	30.04	4.59	.74	.36**
Estado de ánimo	46.57	6.23	.84	.05
Global	58.64	7.41	.90	.40**

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

< .01). Para las variables de personalidad, ninguna de las dimensiones evaluadas (ansiedad, extraversión y excitabilidad) correlacionó de manera estadísticamente significativa con la nota media. El análisis de correlación entre el autoconcepto global y la nota media tampoco mostró una relación estadísticamente significativa. Sin embargo, el análisis realizado para los factores de autoconcepto del CAI-1 mostró una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto escolar y la nota media ($r = .26$, $p < .05$). La relación entre la puntuación total del EQ-i:YV y la nota media fue positiva y estadísticamente significativa ($r = .40$, $p < .01$). El análisis realizado para los factores de IE mostró que las dimensiones intrapersonal ($r = .30$, $p < .05$), interpersonal ($r = .28$, $p < .05$) y adaptabilidad ($r = .36$, $p < .01$) se relacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con la nota media.

Análisis de Regresión

Para evaluar la validez predictiva de la inteligencia general y la validez incremental sobre ésta de las variables personalidad, autoconcepto e inteligencia socio-emocional en la predicción del rendimiento

académico, se llevaron a cabo tres regresiones jerárquicas independientes. Para cada una de las regresiones, la inteligencia general se introdujo en el primer bloque; la personalidad, el autoconcepto y la inteligencia socio-emocional se introdujeron en el segundo bloque, respectivamente.

Personalidad y rendimiento académico

En el paso 1, la inteligencia general se estableció como un predictor significativo y positivo del RA [$F(1, 66) = 30.37$, $p < .001$]. En el paso 2, con los factores ansiedad, extraversión y excitabilidad añadidos a la ecuación [$F(4, 67) = 11.01$, $p < .001$], la inteligencia general todavía se mantuvo como predictor significativo del rendimiento académico ($\beta = .60$, $t = 6.07$, $p < .001$). Sin embargo, ninguno de los factores de personalidad mostró validez incremental en la predicción del rendimiento académico, una vez controlados los efectos de la inteligencia (tabla 2).

Autoconcepto general y rendimiento académico

En el paso 1, la inteligencia general se estableció como un predictor significativo y positivo del ren-

Tabla 2. Regresión jerárquica de la personalidad sobre el rendimiento académico, controlando la inteligencia general.

	β	t
Paso 1.		
Inteligencia general	.56	5.51***
F(1, 66)	30.37***	
Adj R ²	.31	
Paso 2.		
Inteligencia general	.57	5.57***
Ansiedad	-.01	-.079
Extraversión	.17	.98
Excitabilidad	-.14	-1.23
F(4, 66)	9.82***	
Adj R ²	.35	
$\Delta F(3, 62)$	2.34†	
ΔR^2	.08	

Nota. β = Coeficientes estandarizados.
† $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

dimiento académico [$F(1, 67) = 35.38, p < .001$]. En el paso 2, con el autoconcepto general añadido a la ecuación [$F(2, 67) = 18.15, p < .001$] la inteligencia general todavía se mantuvo como predictor significativo del rendimiento académico ($\beta = .58, t = 5.83, p < .001$). Sin embargo, el autoconcepto general no mostró validez incremental en la predicción del rendimiento académico, una vez controlados los efectos de la inteligencia (tabla 3).

Inteligencia socio-emocional y rendimiento académico

En el paso 1, la inteligencia general se estableció como un predictor significativo y positivo del rendimiento académico [$F(1, 52) = 25.44, p < .001$]. En el paso 2, con la inteligencia socio-emocional global añadida a la ecuación [$F(2, 52) = 16.17, p < .001$], la inteligencia general todavía se mantuvo como predictor significativo del rendimiento académico ($\beta = .49, t = 4.16, p < .001$). Además, la inteligencia socio-emocional mostró validez incremental en la predicción del rendimiento académico, una vez controlados los efectos de la inteligencia ($\beta = .26, t = 2.22, p < .05$) (tabla 4).

Discusión

Los resultados del estudio muestran, en primer lugar, que la inteligencia general se relaciona estadís-

Tabla 3. Regresión jerárquica del autoconcepto general sobre el rendimiento académico, controlando la inteligencia general.

	β	t
Paso 1.		
Inteligencia general	.56	5.51***
F(1, 66)	30.37***	
Adj R ²	.31	
Paso 2.		
Inteligencia general	.55	5.41***
Autoconcepto	.12	1.14
F(2, 66)	15.91***	
Adj R ²	.31	
$\Delta F(1, 64)$	1.30	
ΔR^2	.01	

Nota. β = Coeficientes estandarizados.
† $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

Tabla 4. Regresión jerárquica de la inteligencia socio-emocional global sobre el rendimiento académico, controlando la inteligencia general

	β	t
Paso 1.		
Inteligencia general	.54	4.58***
F(1, 66)	21.00***	
Adj R ²	.8	
Paso 2.		
Inteligencia general	.46	3.86***
Autoconcepto	.26	2.15*
F(2, 66)	13.59***	
Adj R ²	.33	
$\Delta F(1, 64)$	4.64*	
ΔR^2	.06	

Nota. β = Coeficientes estandarizados.
† $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

ticamente con el rendimiento académico, y que las medidas de inteligencia son una buena herramienta para predecir el logro escolar (Deary et al., 2006; Furham y Monsen, 2009).

En segundo lugar, no se evidenció una relación estadísticamente significativa entre los factores

de personalidad estudiados y el rendimiento académico. Sin embargo, la inclusión de dichos factores de personalidad en la regresión mostró un incremento marginalmente significativo en la predicción del logro escolar. Estos resultados sugieren que combinar una medida de inteligencia general con una de personalidad mejora la capacidad para predecir el rendimiento académico. No obstante, la escasa relación hallada entre el logro escolar y los factores de personalidad tradicionalmente relacionados con éste (Extraversión, Ansiedad/Neuroticismo) nos permite recomendar para futuras investigaciones el uso de otros instrumentos de personalidad que han demostrado mayor utilidad en la predicción del rendimiento académico (Chamorro-Premuzic y Furham, 2003; Eysenck y Eysenck, 1985).

En tercer lugar, el autoconcepto general no correlacionó ni mostró validez incremental sobre el rendimiento académico, una vez controlado el efecto de la inteligencia. La escasa relación entre ambas variables puede deberse a la naturaleza multidimensional del autoconcepto (Byrne, 1984; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). En este sentido, otros estudios han encontrado una relación consistente entre la dimensión escolar del autoconcepto y el rendimiento académico (Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Hansford y Hattie, 1982). Nuestros resultados están en consonancia con dichos estudios. Teniendo el autoconcepto una gran importancia en el contexto escolar en la medida en que la implicación directa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando tiene una buena percepción de sus habilidades académicas y confía en sus propias capacidades, lo que repercute positivamente en su rendimiento académico (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Así, sería interesante que futuras investigaciones analizaran la especificidad de dominio de la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico, ya que distintos subtipos de autoconcepto académico (verbal, matemático, educación física) se han relacionado de manera diferente con el RA general y con áreas curriculares específicas (Ferrando, Ferrándiz, López-Pina, Hernández, Serna, y Prieto, 2007; Marsh, 1990)

En cuarto lugar, la inteligencia socio-emocional global y sus dimensiones obtuvieron correlaciones significativas con el rendimiento académico. Más allá, la inteligencia socio-emocional demostró validez incremental en la predicción del

rendimiento académico, una vez controlados los efectos de la inteligencia. Estos resultados sugieren que la inteligencia socio-emocional es una variable muy útil en la predicción del rendimiento académico general, tal y como se ha evidenciado en estudios realizados con adolescentes y universitarios (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen y Stough, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Serna, 2007). Además, esta relación parece ser más intensa en adolescentes, debido a la mayor diversidad emocional y cognitiva de éstos y al efecto más intenso que tiene la inteligencia socio-emocional en la predicción del rendimiento académico en estudiantes con bajo CI (Parker, Creque et al., 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). La capacidad de la inteligencia socio-emocional para predecir el rendimiento académico en adolescentes se ha demostrado más intensa cuando se utilizan instrumentos adaptados a dicha etapa (Parker, Creque et al., 2004), como el utilizado en el presente estudio (EQ-i:YV). Futuros estudios deberían: a) utilizar otros modelos e instrumentos que proporcionen una visión complementaria a la aportada aquí (TEIQue-ASF; Petrides, 2009); b) considerar el rendimiento académico en las distintas materias curriculares (matemáticas, lengua, educación física, etc.); y c) considerar estas variables en las distintas etapas educativas (educación primaria, secundaria, universidad, educación no reglada, etc.).

Finalmente, queremos reseñar que, si bien la inteligencia general es una buena herramienta para predecir el rendimiento académico considerar otras variables no cognitivas mejora significativamente la predicción del logro escolar en adolescentes, sobre todo cuando se atiende a la autopercepción de la competencia socio-emocional.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual [Inventario de cociente emocional para jóvenes]*. New York: MHS.
- Byrne, B. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of

- Construct Validation Research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Calsyn, R. y Kenny, D. (1974). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on British University students. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Deary, I., Strand, S., Smith, P. y Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.
- Delgado, M. y Mejías, B. (1998). *Cuestionario de adaptación ICCE 1*. Madrid: ICCE.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., y Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Eysenck, H. y Eysenck, M. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum Press.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M.; Hernandez, D., Lopez, JA, Prieto, L., Serna, B. y (2007). *Emotional intelligence and self-concept. Paper presented at BERA (British Educational Research Association). Institute of Education University of London (UK). September 5th-8th*
- Furnham, A. y Monsen, J. (2009). *Personality traits and intelligence predict academic school grades. Learning and Individual Differences*, 19, 28-33.
- Guay, F., Marsh, H. W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Hansford, B. C., y Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Miller, R. B., Behrens, J. T. y Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on students valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O'Connor, M. C. y Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J. I., Majeski, S. A.; Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue; 1st edition, 1st printing)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Poropat, A. E. (2009). *A meta-analysis of the Big-Five model of personality and academic performance. Psychological Bulletin*, 135, 322-338
- Porter, R. B. y Cattell, R. B. (1995) *Children Personality Questionnaire (CPQ) [Cuestionario de personalidad para niños]*. Madrid: TEA Ediciones.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Serna, B. (2007). *Inteligencia Emocional y Factores relacionados con el Rendimiento Académico: Un Estudio con Niños y Adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia

- Shaalvik, E. M. y Hagrvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Yuste, C. (2001). *TIDI/2 Test ICCE de inteligencia*. Madrid: ICCE.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Las habilidades emocionales en el contexto escolar

Desireé Ruiz-Aranda
Pablo Fernández-Berrocal
Facultad de Málaga

Resumen

La Inteligencia emocional (IE) se ha mostrado como un elemento muy importante en el ajuste emocional, el bienestar personal y las relaciones interpersonales.

En este capítulo, los autores analizan aquellos trabajos científicos que han examinado la idoneidad de la inteligencia emocional como factor protector de áreas tan importantes como la salud mental, el consumo de sustancias adictivas y el rendimiento académico de los adolescentes. Asimismo, se proponen una serie de ejercicios para el desarrollo y mejora de la IE. Por último, se concluye con algunas recomendaciones sobre el desarrollo de la IE en el ámbito escolar.

Abstract

Emotional Intelligence (EI) has proved to be a very important element in emotional adjustment, personal well-being and interpersonal relationships.

In this chapter, the authors analyse those scientific works that have examined the suitability of EI as a protecting factor in areas of paramount importance, such as mental health, consumption of addictive substances and adolescent academic performance. Likewise, a number of exercises intended for the development and improvement of EI are suggested. Finally, several recommendations are made on the development of EI in the school context.

Introducción

“Una menor es condenada por acoso a una compañera que se tuvo que cambiar de colegio.” (Ideal Digital, 6 de Mayo, 2009).

Noticias como ésta aparecen con frecuencia en los periódicos nacionales. La violencia entre los estudiantes, el consumo de sustancias adictivas y los trastornos de tipo emocional se han convertido en un asunto más prioritario que el hecho de que los alumnos tengan un buen rendimiento académico (Kremtzer, Mojsa y Brackett, en prensa). En la actuali-

dad, una de las áreas prioritarias de actuación en las aulas es la prevención de conductas problemáticas.

Hasta ahora, el sistema educativo se ha centrado en crear estudiantes académicamente preparados aunque es bien sabido, que gran parte del fracaso escolar no es atribuible a una falta de capacidad intelectual y muchos de los problemas que surgen en el ámbito escolar tienen su origen en el terreno emocional. No se trata por tanto, de afrontar los comportamientos emocionalmente disruptivos con respuestas disciplinarias, sino de considerar las emociones como un elemento más dentro de los contenidos educativos.

Nuestro sistema educativo se ha centrado, hasta ahora, en crear estudiantes académicamente preparados. Las competencias emocionales y sociales necesarias para manejar las emociones que son generadas en el contexto educativo, no son enseñadas de forma explícita en nuestro sistema educativo. Actualmente, no existe en el currículum escolar ninguna asignatura que trabaje explícitamente el conocimiento, comprensión, regulación y expresión de las emociones. Sin embargo, de manera implícita, se les exige a los alumnos que sepan resolver de manera inteligente las distintas situaciones y conflictos emocionales a los que se enfrentan. El desarrollo cognitivo ha recibido tradicionalmente un énfasis especial en detrimento del desarrollo emocional que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa.

Al igual que el conocimiento científico ayuda al desarrollo de la inteligencia humana, el conocimiento y manejo de nuestras emociones nos capacita para adaptarnos de manera inteligente a una sociedad que se encuentra en constante cambio. No tomar en consideración la IE en el sistema educativo puede suponer una limitación importante con considerables consecuencias para el desarrollo personal y social

Por todo ello, en los últimos años se ha puesto bastante énfasis en un nuevo enfoque de la educación desde una perspectiva del manejo inteligente de nuestras emociones. Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual no se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Rivers, Brackett y Salovey, 2008).

Las recientes investigaciones ponen de manifiesto que las habilidades sociales y emocionales

están asociadas con el éxito en muchas áreas de la vida incluyendo la salud mental y el rendimiento académico (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004). Un reciente meta-análisis de 300 estudios muestra que los programas diseñados para aumentar el aprendizaje social y emocional mejora significativamente las competencias socioemocionales así como el rendimiento académico (Durlack y Weissberg, 2007). Es necesario, por tanto, dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos sociales y emocionales en el currículo, pero es preciso que esta intervención se realice de una manera sistemática desde las primeras etapas escolares y con programas de eficacia comprobada.

El propósito de este capítulo es describir los beneficios concretos de la IE que se han encontrado en la literatura científica en el ámbito escolar y una propuesta de intervención dirigida a promover el desarrollo de la IE en la escuela.

Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional

La literatura más reciente ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Austin, Parker, Petrides y Saklofske, 2008; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008ab, Trinidad y Johnson, 2002). Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales:

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Tener una alta IE nos va ayudar ya que vamos a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de ex-

trapolar estas habilidades a las emociones de los demás. La IE va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos entre la IE y las relaciones interpersonales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Cote y Salovey, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

Inteligencia emocional y bienestar psicológico:

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey nos va a proporcionar un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más IE informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Las investigaciones realizadas con adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones.

Inteligencia emocional y rendimiento académico:

Como ya hemos comentado anteriormente, la capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

IE y la aparición de conductas disruptivas:

Las habilidades que incluye la IE son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Petrides et al., 2004). Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor IE se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2005). Los adolescentes con una mayor capacidad percibida para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias. es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (p.e., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades.

¿Se puede desarrollar la inteligencia emocional?

Las personas podemos aprender a ser más conscientes de nuestros procesos emocionales y a razonar y comprender de manera inteligente nuestras emociones. Sin embargo, en el aprendizaje de las habilidades emocionales nos encontramos con numerosos desafíos.

La IE es un conjunto de habilidades que pueden ser desarrolladas y mejoradas. Pero para que

esto ocurra es necesario que estas habilidades se pongan en práctica. En algunos casos, los hábitos de regulación emocional son difíciles de modificar ya que a veces se encuentran profundamente afianzados en otros aspectos de la persona. Para que los programas de educación emocional tengan un impacto duradero es necesario que se trabaje sobre las habilidades emocionales de los niños durante varios años (Lopes y Salovey, 2004). Un reciente meta-análisis de 300 estudios muestra que los programas diseñados para aumentar el aprendizaje social y emocional mejora significativamente las competencias socioemocionales así como el rendimiento académico (Durlack y Weissberg, 2007).

En la actualidad existe una gran demanda por parte de los colegios para implementar una propuesta educativa que promueva el éxito académico, la mejora de la salud y la prevención de las conductas problemáticas. Muchos investigadores han propuesto iniciativas fragmentadas para tratar de solventar esos problemas sin una adecuada comprensión de los objetivos y prioridades. Los colegios han sido inundados de programas de prevención y promoción que abordan diversos temas como el consumo de drogas, el absentismo escolar, la resolución de conflictos, la violencia, la multiculturalidad, etc. Sin embargo, los programas que están insuficientemente coordinados, controlados y evaluados tendrán un reducido impacto sobre la conducta del estudiante y es poco probable que los efectos producidos se sostengan en un futuro (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Frederick, Resnik, Elias, 2003).

A continuación, vamos a presentar una serie de ejercicios que pretenden orientar a padres y educadores a educar las habilidades emocionales personales e interpersonales.

Percepción emocional

Esta habilidad hace referencia a la precisión con la que podemos identificar las emociones en nosotros mismos con los correspondientes correlatos fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan. El primer paso para desarrollar las habilidades de IE, por tanto, es aumentar la conciencia de nuestros propios sentimientos. Esto implica saber leer nuestras emociones. Reconocer nuestros estados emocionales es el primer paso para predecir nuestras acciones y nuestros pensamientos. Esta primera habilidad no es tarea fácil, pues en muchos casos realizamos mul-

titud de actividades para ignorar nuestro mundo emocional. Las emociones pueden ser reconocidas no sólo en uno mismo, sino también en otras personas y objetos (obras de arte, sonidos...). Una de las tareas que podemos proponer para trabajar en el aula esta primera destreza es realizar un diario emocional. Para esto, se distribuye a los alumnos por parejas dentro de cada clase. Cada pareja debe observarse mutuamente durante toda una semana en diferentes lugares (recreo, en clase, a la salida...). Cada alumno tendrá su hoja de registro para poder realizar las anotaciones. Tendrán que escribir cómo cree que se siente cada día su compañero y él mismo y por qué cree que se han sentido así. Es sorprendente lo que podemos llegar a saber sobre los demás y sobre nosotros mismos si prestamos algo de tiempo en atender a nuestros estados emocionales y a los de los demás. Son muchos los ejercicios que podemos utilizar para educar nuestra percepción emocional. Por ejemplo, podemos presentarle a los alumnos fotografías de personas que se encuentran interactuando. Deberán averiguar qué emoción están sintiendo cada uno de los personajes de la fotografía. También podemos utilizar situaciones de la vida real o escenas de películas.

Asimilación emocional

Esta habilidad hace referencia a los eventos emocionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirige la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas. Para trabajar esta habilidad podemos proponerle a los alumnos el siguiente ejercicio: En un primer momento, para conocer el estado emocional de cada uno, los alumnos se situaran en un “termómetro emocional” en función de cómo sean sus emociones en ese momento. Después realizarán una tarea de creatividad. A continuación, intentaremos que los alumnos, compartiendo sus experiencias con todo el grupo piensen sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento. Es importante comprender que diferentes estados emocionales nos van a favorecer la realización de diferentes tareas. En esta actividad, será importante señalar a los alumnos como, por ejemplo, la alegría va

a facilitarnos la realización de tareas donde es necesaria la creatividad, aportar soluciones innovadoras y pensar de una manera más flexible.

Comprensión emocional

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción. Abarca también la habilidad para comprender emociones complejas así como aquellas que se producen de modo simultáneo. Para trabajar esta habilidad podemos emplear el “dominó emocional”. En cada ficha de este dominó aparece el nombre de dos estados emocionales diferentes. Cada jugador deberá unir aquellas fichas que se refieren a una misma emoción. De este modo, aprenderán diferentes etiquetas emocionales así como la relación que existe entre las diferentes emociones.

Si nuestro propósito es comprender los sentimientos de los demás, entonces debemos empezar por comprendernos a nosotros mismos. Debemos conocer cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo nos afectan y que reacciones nos provocan. Desarrollar la empatía implica aprender que no todos sentimos lo mismo ante situaciones semejantes. Infundir estas ideas es la base para el respeto y la comprensión de la diversidad de los sentimientos ajenos. A través del *role-playing* podemos representar en clase diferentes situaciones de su vida cotidiana (ej. conflictos familiares o en su grupo de amigos...). Tras la representación de estas situaciones abrimos el diálogo a través de preguntas del tipo ¿cómo crees que se sienten las personas representadas? ¿cómo lo sabes? ¿qué hacen? ¿Por qué crees que se sienten así?

Regulación emocional

La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Supone la habilidad para manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad de evitar respuestas emocionalmente descontroladas, pero esta definición resulta incompleta. Regular las emociones implica algo más que alcanzar satisfacción con los

sentimientos positivos y tratar de evitar los negativos. Supone vivenciar nuestro estado emocional utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente cómo queremos hacer uso de tal información. En clase, surgen muchas situaciones donde podemos trabajar la capacidad de manejo o regulación emocional (ej. nerviosismo ante un examen o miedo a hablar en público). Con todo, podemos proponer la siguiente actividad. En clase, dividimos a los alumnos en grupos de trabajo. Todos deberán realizar la tarea que propongamos, por ejemplo, componer un poema. En cada grupo habrá una persona que deberá generar emociones determinadas en su equipo mientras realizan la tarea. De este modo, el alumno tendrá que poner en marcha todas sus destrezas emocionales para manejar las emociones de sus compañeros así como tener en cuenta de qué manera va a influirles las diferentes emociones en la realización de la tarea propuesta.

Conclusión

En este capítulo se han examinado los efectos que las habilidades de IE pueden ejercer sobre el alumnado. Los resultados han mostrado que los alumnos emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, poseen una mayor cantidad y calidad de las relaciones sociales, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y tienen un menor consumo de sustancias adictivas.

Lo tradicional hasta el momento, en el ámbito educativo ha sido priorizar el aprendizaje y la enseñanza de modelos de conducta correctos y pautas de acción deseables, sin atender a los procesos emocionales que subyacen y generan tales conductas. Desde las teorías de la IE se trata de enseñar a los adolescentes una forma inteligente de sentir. Para poder afrontar los múltiples problemas con los que los adolescentes se encuentran en su vida cotidiana, es necesario que además de la formación intelectual, los niños y jóvenes aprendan otro tipo de habilidades no cognitivas.

Como hemos señalado en los apartados anteriores, las habilidades emocionales juegan un pa-

pel central en la vida diaria de los adolescentes. Incorporar programas de desarrollo de la IE dentro del aula puede producir una serie de beneficios fuera, pero también dentro del ámbito académico (Grenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias, 2003).

Educar la IE de los estudiantes se ha convertido, por tanto, en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los alumnos. Es importante la necesidad de enseñar a los niños adolescentes programas de aprendizaje socioemocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey basado en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. La enseñanza de las respuestas emocionalmente inteligentes depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio de la persona.

De hecho, las escuelas que utilizan programas de aprendizaje social y emocional informan de un incremento en el éxito académico, una mejora de la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes y un descenso en las conductas problemáticas (Grenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnick, Elias, 2003). Aunque aún no son muchos, existen estudios contrastados que apoyan la eficacia de programas específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la IE (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Nelis, Quidbach, Mikolajczak, y Hansenne, 2009). En concreto, en el ámbito educativo los programas llevados a cabo en Estados Unidos bajo la denominación SEL han mostrado unos resultados muy prometedores (Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004). En España, también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual (Bisquerra, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Es necesario enseñar a los niños y adolescentes programas de aprendizaje socioemocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales que componen la

IE (Maurer y Brackett, 2004). Es fundamental que los programas de educación emocional se encuentren enmarcados en un marco reflexivo y teórico riguroso que nos permita evaluar y saber qué resultados son esperables en cada momento.

Aunque la eficacia de estos programas es evidente y los resultados son prometedores, incorporar estos programas en los colegios puede ser un reto ya que requieren un amplio apoyo. Una de las dificultades principales que presenta la implementación de estos programas es que en ocasiones el entorno familiar y social del alumno entra en conflicto y genera resistencia en el desarrollo de habilidades emocionales saludables. Otro de los obstáculos a tener en cuenta es la falta de un currículum específico así como la falta de formación especializada del profesorado. Es necesario, incluir las emociones en el Diseño Curricular Base, implementando un programa integral y permanente y que tenga aplicación a todos los niveles escolares incluyendo a la familia y al entorno social.

Notas

Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia

Referencias

- Austin, E.J., Parker, J. D.A., Petrides, K. V., y Saklofske, D.H., (2008). Emotional intelligence. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (Eds.), *The Handbook of Personality Theory and Assessment*, 1 (pp 576-596). London: SAGE.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis: Barcelona.
- 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.
- Brackett, MA., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Durlak, J.A., y Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (Dir.) "Educación emocional y convivencia en el aula". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R.O., O'Brien, M.U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Kremitzer, J., Mojsa, J., y Brackett, M.A. (en prensa). Creating an emotionally intelligent classroom culture. En R. Emmerling, V. K. Shanwal, M.K. Mandal (Eds.), *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Lopes, P.N., Coté, S. y Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: implications for assessment and training. En V. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp.53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning (76-93)*. New York: Teachers College Press.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, *63*, 503-517.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M., (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, *47*, 36-41.
- Petrides, K. V., Frederickson, N y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academia performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36* (2), 277-293.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., y Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. In G.J. Boyle, G. Matthews, y D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and testing*. London, England, UK: Sage Publications.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.P. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, *17*, 611-627.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality y Individual Differences*, *32*, 95-105.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P. y Johnson, C.A. (2004). The protective association between emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, *36*, 945-954.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., y Johnson, C.A. (2004). Emotional Intelligence and Smoking Risk Factors in Adolescents: Interactions on Smoking Intentions. *Journal of Adolescent Health*, *34*, 46-55.
- Trinidad, D. R., Unger, J.B., Chou, C.P., y Johnson, C.A. (2005). Emotional Intelligence and acculturation to the United States: Interactions on the Perceived Social Consequences of Smoking in Early Adolescents. *Substance Use and Misuse*, *40*, 1697-1706.
- Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research says?* New York, Teachers College Press.

Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes

Cristina Sánchez
Daniel Hernández
Mercedes Ferrando
María del Carmen Fernández
Marta Sáinz
Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar las diferencias individuales en las habilidades emocionales de un grupo de adolescentes en función del sexo, nivel educativo y tipo de centro (rural o urbano). Los participantes son 274 alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años (Media = 16,88 y DT = ,723), que cursan 1º y 2º de bachillerato en centros públicos y concertados de las provincias de Murcia y Sevilla. El instrumento utilizado para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) fue el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT v. 2.0; Mayer, Salovey & Caruso, 2001). Los resultados indican que la muestra estudiada utiliza con destreza la habilidad para comprender la información emocional; sin embargo, muestran mayor dificultad en el manejo y regulación de emociones. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de chicos y chicas, siendo superiores las puntuaciones alcanzadas por éstas. También se obtuvieron diferencias entre los grupos según el nivel educativo y el tipo de centro, siendo los alumnos de 2º de Bachillerato pertenecientes a centros rurales los que obtuvieron puntuaciones más elevadas.

Abstract

The aim of the study is to analyse the individual differences in emotional abilities of a group of teenagers regarding gender, education level and type of school setting (rural or urban). The participants are 274 pupils between 16 and 19 years of age (Average= 16,88 and DT=,723); who are undertaking 1st and 2nd year of Bachillerato in state and subsidise schools in the provinces of Murcia and Seville. The instrument used to evaluate emotional intelligence (EI) was the Mayer-Salovey-Caruso

Emotional Intelligence Test (MSCEIT v. 2.0; Mayer, Salovey & Caruso, 2001). The findings show that the studied sample uses well the ability to understand emotional information; however, they show more difficulty in the management and regulation of emotions. Some statistical differences were found between boys and girls; girls achieving higher scores. Also there were differences found in regards to the groups according to education level and type of school setting, with pupils in the 2nd year of Bachillerato in rural settings the ones with higher scores.

Introducción

El interés por las diferencias individuales en las habilidades emocionales de los sujetos se ha renovado en los últimos años como consecuencia de la aparición de la inteligencia emocional (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). Su estudio en la adolescencia es especialmente interesante ya que esta etapa supone un período crítico para el desarrollo individual y social en el que los jóvenes se enfrentan a distintas situaciones que ponen en juego sus habilidades emocionales (Zavala, Veladez y Vargas, 2008). Con esta investigación pretendemos analizar las diferencias individuales en las habilidades emocionales de un grupo de adolescentes en función a tres variables: sexo, nivel educativo y tipo de centro al que asisten los alumnos (rural o urbano).

Bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, las diferencias individuales en función del sexo y la edad han sido ampliamente estudiadas. En lo que se refiere a la variable sexo, Mayer, Salovey y Caruso (2002) encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos sexos a favor de las mujeres. La mayor diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos aparece en la rama manejo emocional, mientras que la diferencia más baja se manifiesta en la sección de cambios. Estos resultados son consecuentes con los encontrados por Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006); Palmer, Gignac, Manocha y Stough (2005); Brackett (2001); y Mayer, Salovey y Caruso (1999). Para Livingstone y Day (2005), el sexo sólo se asoció con la rama de percepción emocional. Brackett y Mayer (2003) realizaron un estudio comparativo entre distintas medidas de evaluación de la inteligencia emocional (EQ-i, SREIT, MSCEIT v.2.0), donde se evidenciaron diferencias significativas en relación al sexo para el MSCEIT v.2.0. Sin embargo, no

se hallaron diferencias significativas en función del sexo en ninguna de las variables estudiadas (consumo de drogas, alcohol y tabaco, desviación social, rendimiento académico, etc.). Extremera, et al. (2006) encontraron diferencias significativas en la versión en castellano entre la puntuación total de inteligencia emocional, las áreas y las ramas del MSCEIT v.2.0, a favor de las mujeres. En el estudio de Brackett et al. (2006), se evidenció el carácter predictivo de la inteligencia emocional sobre la competencia social (controlando personalidad e inteligencia), aunque sólo para los hombres.

Respecto a la edad, Mayer et al. (2002) encontraron diferencias significativas para el grupo más joven (entre 18 y 24 años) con respecto al resto de los grupos (25-34, 34-40 y 50 ó más años). El grupo más joven puntuó más bajo en todas las ramas, pero el efecto de la edad sólo fue significativo para las ramas facilitación, comprensión y manejo emocional. En el estudio de Palmer et al. (2005) no se encontraron correlaciones significativas entre la puntuación total de la escala y la edad. Sin embargo, se halló una correlación negativa entre la edad y las puntuaciones de la sección de caras; y correlaciones positivas de magnitud baja entre la edad y las puntuaciones en las secciones de facilitación y manejo. Extremera et al. (2006) encontraron correlaciones entre la inteligencia emocional y la edad, utilizando los dos criterios de puntuación. Basándose en el criterio consenso, se evidenciaron relaciones significativas entre la puntuación total, las áreas y la edad. También, se presentaron relaciones positivas y significativas para todas las ramas. Basándose en el criterio experto, se encontraron resultados similares. Igualmente, las áreas y la puntuación total mostraron una relación positiva con la edad. Mayer et al. (2002) indican que, aunque existen correlaciones, son tan pequeñas que resulta difícil sostener que la inteligencia emocional de las personas aumenta con la edad.

Más escasos son los estudios que han analizado las diferencias individuales como consecuencia de factores culturales. El estudio de Mayer et al. (2002) demuestra que existen algunas diferencias entre los grupos estudiados (blancos, hispanos, negros y orientales). Sin embargo, las puntuaciones más altas de cada grupo varían de escala en escala, por lo que no podemos decir que exista ningún grupo que se sitúe por encima de los demás en la mayoría de las escalas.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 274 alumnos de 1º y 2º de Bachillerato de cuatro centros educativos de Sevilla y Murcia, tres de los cuales son urbanos y uno de carácter rural. La distribución de los participantes según el nivel educativo es la siguiente: un 60,9 % (167) pertenece al primer curso de Bachillerato y un 39,1% (107) al segundo curso de Bachillerato. En cuanto al sexo encontramos un 44,9% (123) de alumnos varones y un 55,1% (151) de mujeres. La edad de los alumnos oscila entre los 16 y los 19 años ($M = 16,88$, $DT = ,72$).

Instrumento

Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MSCEIT v. 2.0; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Es un test de 141 ítems que evalúa las habilidades emocionales de los sujetos en cuatro dimensiones o ramas: percepción emocional (habilidad para identificar las emociones); facilitación emocional (habilidad para utilizar las emociones para ayudar a los procesos intelectuales); comprensión emocional (habilidad para integrar lo que sentimos en nuestro pensamiento y apreciar la complejidad de los cambios emocionales); y manejo emocional (habilidad para regular de forma consciente las emociones en uno mismo y en los demás para lograr un crecimiento emocional e intelectual). Además, ofrece una puntuación para dos áreas emocionales, resultado de la combinación de las dimensiones o ramas: experiencial (percepción y facilitación) y estratégica (comprensión y manejo); y una puntuación total de cociente emocional (EIQ).

Procedimiento

La administración del instrumento se realizó en sesiones grupales de una hora de duración, dentro del aula ordinaria y durante el horario lectivo. Los participantes recibieron un informe con sus perfiles emocionales para las ramas, áreas y puntuación total de inteligencia emocional.

Resultados

En la tabla 1 se presentan las medias, desviaciones típicas y fiabilidad obtenida en la escala de inteligencia emocional MSCEIT v.2.0. Como se puede apreciar, la media más elevada corresponde a la rama comprensión emocional seguida de la rama de percepción emocional, facilitación emocional y, fi-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad para las variables contempladas en el Test de inteligencia emocional MSCEIT v.2.0.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Spearman-Brown	Dos mitades Guttman
Ramas							
Percepción	261	,24	,52	,42	,05	,72	,72
Facilitación	263	,23	,48	,38	,04	,59	,59
Comprensión	257	,29	,62	,49	,06	,57	,57
Manejo Emociones	255	,16	,45	,36	,05	,66	,64
Áreas							
Experiencial	253	,28	,48	,40	,04	,76	,76
Estratégica	247	,22	,51	,42	,05	,71	,71
TOTAL EIQ	234	,28	,48	,41	,03	,81	,81

nalmente, la rama manejo de emociones es la que obtiene una media más baja. Con respecto a las áreas en las que se dividen dichas ramas (estratégica y experiencial), se observa una mayor puntuación en el área experiencial o habilidad para percibir, responder y manipular información emocional.

En la tabla 2, se presentan las medias y desviaciones típicas de las ramas, áreas y puntuación total del test de inteligencia emocional según el sexo de los participantes, el nivel educativo y el tipo de centro en el que se encuentran los participantes.

La prueba t de student para muestras independientes evidenció diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los alumnos en todas las variables estudiadas; percepción [t (259)= -3,84; p=,000]; facilitación [t (261)= -3,60; p=,000]; comprensión [t (255)= -2,77; p=,000]; manejo emocional [t (253)= -2,37; p=,018] experiencia [t (224)= -4,25; p=,006]; estratégica [t (245)= -2,78; p=,006] y el total de la escala [t (232)= -4,00; p=,000].

En cuanto al nivel educativo en el que se encuentran estudiando los alumnos (1º y 2º de Bachillerato), se observan diferencias estadísticamente significativas para la rama de comprensión emocional [t (246)= -2,40; p=,017] y para el área estratégica [t (241)= -2,50; p=,013], ambas diferencias son a favor de los alumnos de 2º de Bachillerato. Queremos destacar que las diferencias encontradas entre los alumnos de 1º y 2º de Bachillerato en la rama de manejo emocional [t (240)= -1,90; p=,058] y en el total de la escala [t (232)= -1,67; p=,094], resultaron marginalmente significativas, y en ellas también los alumnos de 2º obtuvieron puntuaciones más elevadas.

Atendiendo al tipo de centro educativo al que pertenecen (rural o urbana), se obtuvieron diferencias significativas para las ramas de la percepción emocional [t (259)= -2,38; p=,018] y comprensión emocional [t (255)= -2,63; p=,009], favoreciendo a los alumnos procedentes de centro rural en la primera y a los que procedían de centro urbano en la segunda. También se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en el área estratégica valorada en el MSCEIT v.2.0 a favor de los alumnos procedentes de centro urbano [t (245)= -2,60; p=,010].

Discusión

En primer lugar, y en relación al perfil de inteligencia emocional obtenido para la muestra de participantes, los análisis descriptivos informan que nuestros alumnos utilizan con mayor destreza las habilidades implicadas en la tercera rama del modelo, es decir, la habilidad para comprender la información emocional, que se traduce en cómo las emociones se combinan y evolucionan a lo largo del tiempo, así como distinguir entre emociones similares. Sin embargo, muestran mayor dificultad en el manejo y regulación de emociones, que supone en líneas generales la habilidad para regular de forma consciente las emociones en uno mismo y en los demás para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Con respecto a la complejidad del procesamiento de la información con contenido emocional, los participantes de esta investigación, muestran una habilidad mayor en el área estratégica que implica la habilidad para entender y manejar emociones. La configuración emocional constatada para nuestros alumnos es similar a la hallada en otros es-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad para las variables contempladas en el Test de inteligencia emocional MSCEIT v.2.0.

	Sexo	N	M (DT)	Nivel	N	M (DT)	Tipo	N	Media
Ramas									
<i>Percepción</i>	Chicos	120	,412 (,059)	1º	156	,430 (,052)	rural	29	,449 (,050)
	Chicas	141	,438 (,048)	2º	105	,420 (,059)	urbano	232	,423 (,055)
<i>Facilitación</i>	Chicos	120	,376 (,043)	1º	159	,384 (,041)	rural	27	,388 (,038)
	Chicas	143	,394 (,040)	2º	104	,388 (,044)	urbano	P236	,385 (,043)
<i>Comprensión</i>	Chicos	119	,484 (,065)	1º	151	,489 (,067)	rural	25	,464 (,076)
	Chicas	138	,506 (,061)	2º	106	,507 (,062)	urbano	232	,500 (,057)
<i>Manejo</i>	Chicas	116	,352 (,055)	1º	152	,355 (,057)	rural	23	,345 (,054)
	mujeres	139	,368 (,051)	2º	103	,368 (,048)	urbano	232	,362 (,054)
Áreas									
<i>Experiencial</i>	Chicos	117	,39 (,044)	41º	151	,407 (,038)	rural	26	,417 (,038)
	Chicas	136	,416 (,036)	2º	102	,405 (,045)	urbano	227	,405 (,041)
<i>Estratégica</i>	Chicos	113	,419 (,052)	1º	145	,422 (,055)	rural	22	,402 (,061)
	Chicas	134	,437 (,049)	2º	102	,438 (,044)	urbano	225	,431 (,049)
TOTAL EIQ	Chicos	109	,407 (,036)	1º	137	,414 (,040)	rural	21	,406 (,041)
	Chicas	125	,426 (,036)	2º	97	,422 (,033)	urbano	213	,418 (,037)

tudios realizados (Mayer et al., 2002; Palmer et al., 2005; Robert et al., 2006).

En segundo lugar, y en relación a los hallazgos de los análisis inferenciales, los resultados de nuestro estudio muestran diferencias estadísticamente significativas según el sexo en inteligencia emocional valorada mediante una prueba de habilidad. Al igual que en la mayoría de estudios (Brackett, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; Livingstone y Day, 2005; Mayer et al., 1999; Mayer et al., 2002; Palmer et al., 2005), nuestro trabajo evidencia que las chicas poseen una mayor destreza para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, así como para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En cuanto a la variable nivel educativo (1º y 2º de Bachillerato), los resultados manifiestan diferencias estadísticamente significativas en com-

presión emocional y en el área estratégica a favor de los alumnos de 2º Bachillerato. Además, se constatan diferencias marginalmente significativas en manejo emocional y en el total del test, también en este caso a favor de los alumnos de segundo nivel. Si consideramos la variable nivel educativo como una medida indirecta de la variable edad, este resultado encontraría su interpretación en la premisa establecida por Mayer y Salovey (1997), al considerar como criterio fundamental en la determinación de un constructo dentro del marco de la inteligencia, evidencias de su desarrollo con la edad y la experiencia. Además, los estudios que han relacionado la inteligencia emocional con la edad apoyan, en líneas generales, los resultados aquí hallados (Extremera et al., 2004; Palmer et al., 2005). Sin embargo, consideramos necesaria una mayor constatación empírica que profundice sobre esta cuestión.

Los resultados inferenciales teniendo como variable independiente el tipo de centro, mostraron que los alumnos procedentes de un centro rural obtenían puntuaciones superiores y estadísticamente significativas en percepción emocional. Sin embargo, los que procedían de un centro urbano fueron mejores en comprensión emocional e inteligencia emocional estratégica. Probablemente las características culturales de ambos grupos pueden influenciar en el desarrollo de las habilidades implicadas en el rendimiento emocional. Coincidimos con Fernández, Zubieta y Páez (2000) en la influencia innegable que la cultura tiene sobre la vivencia emocional, en particular sobre los procesos de la comunicación y afrontamiento de la emoción (por ejemplo, la expresión verbal y no verbal de la emoción puede tener significados diferentes según la cultura del grupo). En algunas sociedades hablar sobre las emociones es una muestra de interés interpersonal, y en otras está mal considerado. También las diferencias culturales sobre cómo la gente piensa o expresa sus emociones va a reforzar la introspección o el desarrollo de la comunicación verbal sobre las emociones. En la misma línea, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) apuntan que otro de los aspectos que parece requerir una consideración más urgente es la validez transcultural de la inteligencia emocional. En este sentido, parece ser que culturas tan distintas como la europea y la asiática no utilizan de la misma forma las habilidades emocionales, por lo que deberían adaptarse al contexto cultural las respuestas correctas en los instrumentos de habilidad como el MSCEIT v.2.0. Igualmente, sería preciso determinar la forma en que cada cultura interacciona con las habilidades del individuo para asistir a, comprender y regular sus emociones, y el peso específico que cada una de esas variables tiene en el ajuste emocional y social de las personas.

Finalmente, las conclusiones sobre las diferencias individuales en las habilidades emocionales en población adolescente extraídas de la presente investigación suponen un avance muy importante, pues son pocos los estudios que han centrado sus intereses en este colectivo.

Referencias

- Brackett, M. A. (2001). *Emotional intelligence and its expression in the life space*. Unpublished master's thesis, University of New Hampshire. *Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, Canada.
- 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, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S, Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT). version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*. 18, 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández, I., Zubieta, E., y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. In D. Páez y M. M. Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (p.: 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Livingstone, H.A. y Day A.L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757-779.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002) *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). MSCEIT item Booklet (Research Version 1.1). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R. y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Zavala, M. A., Veladez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 319-338.

Investigar para diseñar un programa de educación emocional para personas mayores

Anna Soldevila Benet
Universidad de Lérida

Resumen

La investigación educativa en las personas mayores (*aging*) no es frecuente en nuestras latitudes. El objetivo de este trabajo consiste en diseñar un programa de educación emocional a partir de las necesidades identificadas en un contexto dado, aplicarlo y evaluarlo. Se utiliza una metodología de investigación evaluativa que complementa aspectos cuantitativos con cualitativos. El proceso de investigación se ha dividido en dos fases: *prueba piloto* y *prueba experimental*. La prueba piloto se enmarca bajo la modalidad de investigación-acción cooperativa. La prueba experimental se enmarca dentro de la investigación evaluativa. El modelo evaluativo que se propone es el modelo CIPP de Stufflebeam (2002). En su evaluación se utilizan estrategias cuantitativas y cualitativas. Se utiliza como técnica cuantitativa de recogida de la información un test empleado como pretest y postest en este caso el inventario de Bar-On. Se utilizan como técnicas cualitativas de recogida de la información la entrevista, los grupos de discusión, las fichas de evaluación, el registro anecdótico y las reuniones.

Los principales resultados son: a) la aplicación de un programa de educación emocional mejora las competencias emocionales de las personas que participan en él. Incrementa el conocimiento de las propias emociones, mejora la regulación emocional, aumenta el nivel de autoestima y proporciona habilidades sociales y de vida; b) la aplicación del programa de educación emocional mejora las competencias emocionales independientemente de la edad, del género, del grado de instrucción, de la ocupación desempeñada antes de la jubilación y del Casal concreto donde se aplique el programa.

Las principales conclusiones son: se concluye que se puede aprender a ser emocionalmente inteligente en edades avanzadas y que la intervención mediante programas es útil, eficaz y eficiente para el desarrollo de las competencias emocionales en adultos mayores.

Abstract

The educative investigation in old people (*aging*) is not frequent in our latitudes. The aim of this work consists on designing a programme of emotional education from the needs identified in a given context, apply it and evaluate it. A methodology of assessing investigation that complements quantitative and qualitative aspects is used. The process of investigation has been divided in two phases: pilot test and experimental test. The pilot test consists on a cooperative investigation-action modality. The experimental test consists on an evaluative investigation. The evaluative model proposed is the CIPP of Stufflebeam (2002). In his evaluation different quantitative and qualitative strategies are used. It is used as a quantitative technique to collect information of a test used as a pretest and posttest in this case the inventory of Bar-On. Different qualitative techniques to collect data are used, interviews, groups of discussion, evaluation worksheets, anecdotic registers and meetings.

The main results are: a) the application of an emotional education programme improves emotional competences to people who participate. It increases the knowledge of one's emotions, improves the emotional regulation, increases the level of self-esteem and gives social and life abilities; b) the application of the emotional education programme improves emotional competences in all ages, genres, level of instruction, occupation before retirement and place where the programme is applied.

The main conclusions are: you can learn to be emotionally intelligent in advanced ages and the intervention through programmes is useful, effective and efficient to develop emotional competences to old adults.

Introducción

El propósito de la investigación que se presenta es la mejora de las competencias emocionales de las personas mayores mediante el diseño, la aplicación y la evaluación del programa de educación emocional *Emociónate*, elaborado *ad hoc* para este trabajo. El objetivo es contribuir al aumento del bienestar personal y social de las personas mayores.

El estudio de las emociones y el desarrollo de las competencias emocionales en la vejez son aspectos poco estudiados en nuestro contexto. Hoy por hoy se está generando el corpus teórico de las emociones desde distintas disciplinas. Resultan intere-

santes las investigaciones procedentes de la neurociencia. En la actualidad el estudio de las emociones es dinámico y está en continua revisión y creación.

Nuestra contribución se situaría desde la gerontología educativa cuya finalidad es contribuir a un mejor ajuste y proporcionar una mayor calidad de vida en la vejez, y así, prevenir declives prematuros, facilitar roles significativos, potenciar el crecimiento psicológico y el disfrute de la vida en edades avanzadas.

Tras una revisión bibliográfica solo se han encontrado tres trabajos en esta línea. Son los de Pelechano (1991), *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*; Wirth (1997), *La educación para el crecimiento personal o la mejora de sí mismo. Aplicación de un programa educativo dirigido a personas ancianas*; y López-Pérez, B.; Fernández Pinto, I. y Márquez González, M. (2008). Se concluye pues que hacen falta investigaciones en cuanto al estudio de las emociones en la vejez.

Metodología

Los objetivos de esta investigación son: a) diseñar un programa de educación emocional para personas mayores en un contexto determinado: los Casales de personas mayores (Hogares del jubilado); b) planificar la intervención en educación emocional para diferentes grupos de personas mayores; c) aplicar el programa de educación emocional; d) evaluar el programa de educación emocional durante y después de su aplicación en diferentes grupos; e) evaluar el programa por parte de un grupo de expertos; y f) rediseñar el programa de educación emocional a partir de las evaluaciones realizadas.

Se utiliza una metodología de investigación evaluativa que complementa aspectos cuantitativos con cualitativos. El proceso de investigación se ha dividido en dos fases: *prueba piloto* y *prueba experimental*. En la tabla 1 se esquematizan las distintas fases de la investigación.

Las hipótesis que se plantean son: a) la aplicación de un programa de educación emocional mejorará las competencias emocionales de las personas que participen en él. Se establecen las siguientes subhipótesis: la aplicación del programa de educación emocional incrementará el conocimiento de las propias emociones, mejorará la regulación emocional, aumentará el nivel de autoestima y proporcionará habilidades sociales y de vida; b) la aplicación del programa de educación emocional

mejorará las competencias emocionales independientemente de la edad, del género, del grado de instrucción, de la ocupación desempeñada antes de la jubilación y del Casal concreto donde se aplique el programa.

El diseño de la investigación se enmarca dentro de una perspectiva empírico-analítica. Se utiliza un diseño cuasiexperimental con pretest y postest. Se manipula la variable independiente (el programa de educación emocional para personas mayores) para saber los efectos sobre la variable dependiente (competencia emocional). Se trabaja con grupos constituidos para tal fin y donde la investigadora manipula la variable independiente para conocer los efectos sobre la variable dependiente. Puede consultarse con detalle el desarrollo de la investigación en Soldevila (2007).

Resultado: Emocíonate. Programa de educación emocional para personas mayores

El objetivo general del programa es desarrollar las competencias emocionales de las personas mayores. Los objetivos específicos del programa son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; tomar conciencia de la importancia de tener una autoestima adecuada; desarrollar la habilidad de automotivarse; desarrollar habilidades sociales para una mejora en las relaciones interpersonales; adoptar una actitud positiva ante la vida; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; aprender a fluir y ser consciente de las habilidades de vida que rigen nuestros pensamientos y acciones.

El programa de educación emocional se basa en el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009). Se ha estructurado en 5 bloques temáticos (*conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida*).

1) *La conciencia emocional* es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. En este bloque se desarrollan aspectos como: percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos; utilizar el vocabulario emocional de manera adecuada; percibir con pre-

Tabla 1. Fases de la investigación

PRUEBA PILOTO		
Evaluación inicial	Planificación de la intervención	
	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica y elaboración del marco teórico • Determinar la población objeto del estudio • Análisis de necesidades • DISEÑO del programa inicial • Elaboración de instrumentos de evaluación • Reuniones con los representantes de las entidades colaboradoras 	
Evaluación de proceso	Aplicación del programa	
	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos • Pretest CEEM • Reflexión y evaluación del programa • Adaptación y planificación de las actividades • Reuniones con los representantes de las entidades colaboradoras 	
Evaluación final	Evaluación del programa	
	<ul style="list-style-type: none"> • Postest CEEM • REDISEÑO del programa inicial • Elaboración de material y recursos del programa • Reuniones con los representantes de las entidades colaboradoras 	
PRUEBA EXPERIMENTAL		
Evaluación contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del contexto • Reuniones con los representantes de las entidades colaboradoras • Análisis de necesidades • Diagnóstico de problemas y obstáculos • Objetivos generales 	
Evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de instrumentos medida Inteligencia Emocional • Evaluación del programa por parte de un grupo de expertos • Análisis de recursos: materiales y humanos • Determinar posibles obstáculos • Coherencia interna • REDISEÑO del programa tras la evaluación por parte del grupo de expertos 	
Evaluación Proceso	Aplicación del programa	Recogida de datos
	Adaptación y planificación de las actividades	Pretest Bar-On
		Reflexión y evaluación del programa
Evaluación producto	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de impacto. Postest Bar-On • Evaluación de la efectividad • Evaluación de la sostenibilidad • Evaluación de la transportabilidad 	
Evaluación diferida	<ul style="list-style-type: none"> • Realización y evaluación de grupos de discusión 	
DISEÑO DEFINITIVO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PERSONAS MAYORES		

cisión los sentimientos y emociones de los demás y implicarse empáticamente; de cómo expresamos o se expresan las emociones a través del lenguaje verbal y no verbal sin olvidar la significación cultural; tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

2) *La regulación emocional* es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Incluiría la capacidad para autogenerarse emociones positivas y la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración, de perseverar en el logro de los objetivos, de diferir

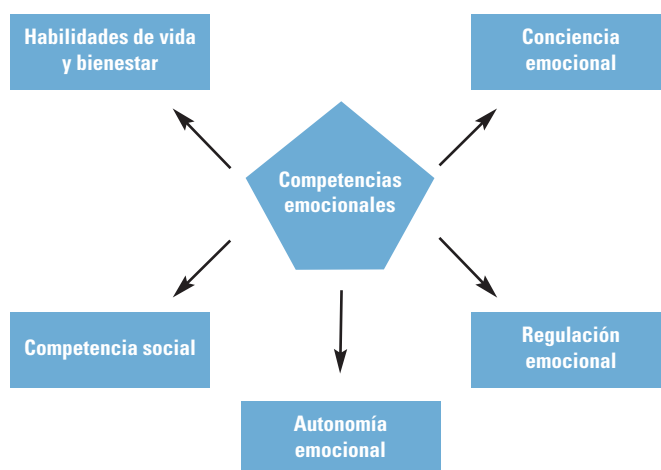


Figura 1. El modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquera.

recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo, de tener buenas estrategias de afrontamiento, etc. Influyen en ella desde los rasgos de personalidad hasta las características contextuales del acontecimiento que desencadena la emoción.

De entre las estrategias de regulación emocional se distingue entre:

a) Estrategias internas de regulación emocional: el distanciamiento cognitivo, la reestructuración cognitiva –detectar errores de pensamiento o distorsiones cognitivas–, aceptar la propia responsabilidad, resolver problemas, relativizar situaciones, usar el sentido del humor, la actitud positiva, la meditación, buscar el soporte espiritual.

b) Estrategias externas de regulación emocional: buscar ayuda profesional, la distracción conductual (realizar actividades de ocio: leer, escuchar música, tocar un instrumento musical, pintar un cuadro, ir al cine, mirar la televisión, etc.), divertirse, realizar ejercicio físico, ayudar a otras personas, cuidar de animales y plantas, etc.

3) La *autoestima* se incluye dentro de la competencia de autonomía emocional. Incluiría además el autoconcepto, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales, resiliencia.

4) Las *habilidades socioemocionales* hacen referencia a la competencia social. Sería la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Incluirá el dominio de habilidades sociales básicas, haciendo especial hincapié en la escucha, para pasar

luego a las demás como pedir ayuda, pedir disculpas, manifestar agradecimiento, pedir permiso, etc. Incluiría también el respeto hacia los demás; aceptar las diferencias y valorar diferentes puntos de vista, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, prevenir y solucionar conflictos, desarrollar la asertividad, entre otras microcompetencias.

5) Las *habilidades de vida* hacen referencia a la competencia para la vida y el bienestar. Sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida diaria, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada (Güell y Muñoz, 2003). Incluiría aspectos esenciales como son actitudes abiertas o positivas al cambio, fijar objetivos adaptativos, buscar ayuda y recursos, desarrollar de hábitos saludables, habilidades de organización del tiempo, de esfuerzo personal, de toma de decisiones, de desarrollo de un espíritu crítico constructivo, de aprender a motivarse, de concienciarse de los propios valores, de bienestar emocional, de fluir, de ejercicio de una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, etc.

La metodología para el desarrollo de competencias emocionales debe ser vivencial, práctica. Se opta por una metodología grupal, dinámica y participativa. Se permite que cada persona pueda explicar aquellas vivencias personales que desee. La exposición teórica se reduce al mínimo y se usan en

distintas dinámicas de grupo: lluvia de ideas, *philips 6/6*, fotofórum, videofórum, dramatización, al igual que, audiciones musicales, técnicas de relajación, análisis de casos, etc.

Al tratarse de personas mayores debe tenerse en cuenta los cambios en las capacidades sensoriales de los participantes, especialmente de la visión y audición, y prestar más atención a los espacios físicos, barreras arquitectónicas, mobiliario, luminosidad, calefacción, etc. Además de no olvidar los cambios relativos a la velocidad y tardanza en el procesamiento de la información que es más lenta que en adultos jóvenes, y posibles fallos en la memoria.

El programa puede consultarse en su totalidad en Soldevila (2009). El programa tiene una duración de 28 sesiones. Se recomienda impartirlo en sesiones de una hora y media para realizar una actividad en cada una de ellas y una vez por semana.

Conclusiones

En relación al *diseño de la investigación* se ha conseguido el objetivo general y se han alcanzado los objetivos específicos. La principal hipótesis planteada se confirma puesto que mediante la aplicación de un programa de educación emocional se mejorarán las competencias emocionales de las personas que participan en él. Por tanto se concluye que se puede aprender a ser emocionalmente inteligente en edades avanzadas y que la intervención mediante programas es útil, eficaz y eficiente.

Se corroboran todas las subhipótesis, o sea, la aplicación del programa de educación emocional diseñado incrementa el conocimiento de las propias emociones, mejora la regulación emocional, aumenta el nivel de autoestima y proporciona más competencia en habilidades sociales y de vida. La aplicación del programa de educación emocional mejora las competencias emocionales, independientemente de la edad, del género, del grado de instrucción, de la ocupación desempeñada antes de la jubilación y del *Casal*.

Referencias

- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emocional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The Handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emocional Quotient Inventory Eq-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (en prensa). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- López-Pérez, B., Fernández Pinto, I. y Márquez González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 501-522
- Monereo, C. (coord.). (1988). *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Gabinet Tècnic, Departament d'Ensenyament.
- Pelechano, V. (dir). (1991). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*. vol. III. Valencia: Promolibro.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M.J. (2002). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. *Emocionàt. Revista Iberoamericana de educación*, 37 (5), 1-12.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional*

- para personas mayores*. Lérida: Universidad de Lérida. Tesis doctoral inédita.
- Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Stufflebeam, D.L. (2002). The CIPP model for evaluation. En L. Stufflebeam, Kellaghan, (eds.), *The international handbook of educational evaluation* (Cap. 2). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Ugarriza Chávez (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Libro Amigo.
- Wirth, C. (1997). *La educación para el crecimiento personal o la mejora de sí mismo. Aplicación de un programa educativo dirigido a personas ancianas*. Barcelona: Publicaciones UB.

Estudio de la inteligencia emocional en penados por violencia de género

F. Fariña

Universidad de Vigo

R. Arce

M. Novo

Universidad de Santiago de Compostela

M.^a J. Vázquez

Universidad de Granada

Resumen

La inteligencia emocional se ha venido considerando como la capacidad del individuo para identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás; la capacidad para manejar y regular las emociones; y la capacidad de manejar las emociones de forma adaptativa. Sin duda un desarrollo adecuado de la inteligencia emocional, así entendida, es un imponderable para un correcto ajuste personal o social (p.e., Martínez-Pons, 1998-1999), así como para una adecuada relación interpersonal, especialmente de pareja. En este sentido, si bien la violencia de género es una conducta producto principalmente de los valores machistas que los varones tienen internalizados, también se puede presumir que la inteligencia emocional puede desempeñar un papel relevante. Dentro de este contexto, el trabajo que aquí presentamos analiza la inteligencia emocional en penados por violencia de género. Para ello, hemos utilizado una muestra de 70 sujetos, todos ellos con una sentencia judicial por violencia de género, a los que se ha aplicado el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turkey y Palfai, 1995). Por último, se discuten los resultados.

Abstract

Emotional intelligence has been considered as the individual's capacity to identify and to discriminate own and others emotions; the capacity to handle and to regulate the emotions; and the capacity to handle the emotions adaptatively. Without a doubt a suitable development of emotional intelligence, thus understood, is an imponderable for a correct personal or social adjustment (e.g., Martínez-Pons, 1998-1999), as well as for a suitable interpersonal

relation, specially in romantic relationships. In this sense, although the sort of violence here presented is a conduct product mainly of the sexist values that the men have internalized, we conceived that emotional intelligence can play an excellent role. Within this context, the work that we presented analyzes emotional intelligence in punished men because of domestic violence. We have used a sample of 70 subjects, all of them with a judicial sentence derived from domestic violence, to which has been applied the Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turkey and Palfai, 1995). Finally, results are discussed.

Introducción

La competencia social, entendida ésta como un amplio rango de habilidades y estrategias de afrontamiento (D'Zurilla, 1986), se hace necesaria para capacitar al individuo para enfrentarse a las demandas que el medio le impone. Sin estas estrategias el individuo se queda indefenso ante las diferentes fuentes de estrés.

En este contexto, Donovan y O'Leary (1983), Orford (1985) y Arce y Fariña (2009) plantean una hipótesis según la cual los sujetos, en situaciones de riesgo, ejecutan conductas desviadas que son el reflejo de su falta de autocontrol y habilidades de afrontamiento. Así, las conductas inadaptadas cumplirían, paradójicamente, una función adaptativa (Graña, 1994).

En consecuencia, es necesario conocer si los sujetos indapatados llegaron a ésta por falta de competencia social (Ross, Fabiano y Garrido, 1990) o, en todo caso, si la falta de competencia social mediaría la eficacia de los tratamientos reeducativos no facilitando la prevención de recaídas (McGuire, 2000).

Objetivo

Nos planteamos un estudio de campo para saber si uno de los componentes básicos de la competencia social, la inteligencia emocional, está deteriorada entre los sujetos inadaptados. En concreto queríamos conocer si:

- a) Los penados por violencia de género presentan un déficit en inteligencia emocional que deba ser objeto de tratamiento penitenciario.
- b) Menores en centros de reforma y penados comparten el mismo nivel de desarrollo en la inteligencia emocional.

Metodología

Participantes

Para el estudio tomamos un total de 226 varones, 72 eran penados por violencia de género, 74 menores en centros de reforma y 80 adultos (>18 años) sin antecedentes penales. La edad oscilaba entre los 18 y los 61 años para los adultos ($M=34,61$; $Sx=9,56$) y entre 14 y 18 para los menores infractores ($M=17,2$; $Sx=1,36$).

Diseño

La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental y en un ambiente natural. Se planificó un diseño factorial con el factor población dividido en tres niveles (población de penados por violencia de género; población de menores de reforma y población de varones adultos sin antecedentes penales) sobre la inteligencia emocional, evaluada en tres factores: atención, claridad y reparación.

Instrumentos de medida

Como instrumento de medida de la inteligencia emocional tomamos la TMMS (Salovey y otros, 1995), que evalúa la inteligencia emocional percibida, es decir, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales mediante la medida de las capacidades de atención, claridad y reparación intrapersonal. Para la construcción de este instrumento, Salovey y sus colaboradores partieron de las respuestas de 200 participantes a 48 ítem que respondían a 5 campos: claridad en la percepción de las emociones, estrategias de regulación emocional, integración de los sentimientos, atención a las emociones, y actitudes sobre las emociones. Sometidas las respuestas a un análisis factorial, éste mostró una estructura factorial compuesta por 3 factores: atención, claridad y reparación. El factor atención a las emociones, formado por 21 ítem, representa el grado en que cada persona piensa en sus sentimientos. El factor claridad en las emociones, constituido por 15 ítem, mide la habilidad para comprender los estados de humor propios. El factor reparación de las emociones, que engloba 12 ítem, evalúa la capacidad para la reparación de los sentimientos desagradables y el mantenimiento de los agradables. Esta primera versión de la escala se mostró consistente internamente en las tres subescalas: atención ($a=.86$) claridad ($a=.87$) y reparación ($a=.72$). Posteriormente cotejaron la viabilidad de una versión más breve de la escala al aumentar en peso de los ítem al incluir a

3.40. Esta nueva versión más reducida mostró mejores índices de consistencia interna: atención ($a=.86$) claridad ($a=.88$) y reparación ($a=.82$). Los autores recomiendan el uso de esta versión corta por ser más eficiente. Con una segunda muestra de 152 estudiantes confirmaron esta estructura factorial en la versión reducida de la escala mediante un análisis factorial confirmatorio ($GFI=.94$; GFI ajustado $=.91$; $RMSR=.05$). En relación con la validez de la escala, ésta fue confrontada tanto convergente como discriminante. Los resultados mostraron una correlación negativa entre depresión y claridad, ambivalencia en la expresión de las emociones y claridad, depresión y reparación; y positiva entre reparación y optimismo, reparación y regulación de las emociones negativas, y conciencia privada y pública con la atención. Esta escala fue traducida al castellano y evaluada en términos de la consistencia interna por Fernández-Berrocal *et al.* (1998) arrojando los siguientes resultados: atención ($a=.87$) claridad ($a=.81$) y reparación ($a=.76$). Cabe reseñar que las subescalas se mostraron fiables en la población: Atención ($a=.82$); Claridad ($a=.76$) y Reparación ($a=.80$).

Procedimiento

Las evaluaciones se llevaron en pases colectivos con los adultos sin antecedentes penales e individuales con los menores de reforma y los penados por violencia de género. La selección de los adultos fue de tipo accidental hasta cubrir el total de sujetos en la población de adultos sin antecedentes penales, mientras que los penados fueron tomados del Programa Galicia de Reeducación para Maltratadores de Género y los menores de reforma fueron cogidos al azar del banco de datos de menores de reforma de la Unidad de Psicología Forense de la Universidad de Santiago de Compostela.

Resultados

Los resultados mostraron diferencias en la inteligencia emocional mediadas por el factor población de menores, $F_{\text{multivariada}}(6,444)=45,07$; $p<.001$; $\eta^2=.379$; $1-\beta=1$. En otras palabras, menores de reforma, penados por violencia de género y adultos sin antecedentes penales difieren en la inteligencia emocional.

Los efectos univariados del factor población (ver Tabla 1) pusieron de manifiesto diferencias en los tres componentes de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación.

Tabla 1. Efectos univariados en la inteligencia emocional para el factor población (penados por violencia de género v. menores de reforma v. adultos sin antecedentes penales).

Variable	MC	F	p	eta2	1-β	Mpe	Mre	Msap
Atención	280753,83	128,33	,000	,535	1	35,31	25,50	45,04
Reparación	570,65	26,38	,000	,191	1	23,76	22,68	27,84
Claridad	5697,17	109,88	,000	,496	1	40,56	31,80	49,01

Nota: G.L. (2,223); Mpe= media del grupo de penados por violencia de género; Mre= media del grupo de menores de reforma; Msap= media del grupo de adultos sin antecedentes penales.

Los contrastes, procedimiento Sidak-Park, informan de que:

a) Los penados por violencia de género tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para la atención a sus propias emociones que los adultos sin antecedentes penales.

b) Los menores de reforma tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para la atención a sus propias emociones que los adultos sin antecedentes penales.

c) Los menores de reforma tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para la atención a sus propias emociones que los penados.

d) Los penados por violencia de género tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para la reparación de los sentimientos desagradables y el mantenimiento de los agradables que los adultos sin antecedentes penales.

e) Los menores de reforma tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para la reparación de los sentimientos desagradables y el mantenimiento de los agradables que los adultos sin antecedentes penales.

f) Los penados por violencia de género tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para una clara expresión de las emociones que los adultos sin antecedentes penales.

g) Los menores de reforma tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para una clara expresión de las emociones que los adultos sin antecedentes penales.

h) Los menores de reforma tienen menos desarrollada ($p < ,001$) la capacidad para una clara expresión de las emociones que los penados por violencia de género.

En resumen, menores de reforma y penados carecen de competencia en inteligencia emocional. Además, los menores de reforma, en una edad crí-

tica para la adquisición de comportamientos anti-sociales y delictivos, disponen de menos habilidades de inteligencia emocional que los penados.

Contraste con el punto de corte entre competencia e incompetencia para la claridad en la expresión de las emociones (valor de prueba=33 punto medio de la escala, puntuaciones inferiores o iguales a 33 indican incompetencia):

– Los menores de reforma ($M=31,80$) carecen de habilidad, $t(73)=2,81$; $< ,01$, para la expresión de las emociones, esto es, no utilizan las emociones en la dirección adaptativa.

– Si bien los penados no tienen tan desarrollada la habilidad para la expresión de las emociones como los adultos sin antecedentes penales, disponen de la capacidad, $t(71)=7,47$; $p < ,001$, para utilizar las emociones en la dirección adaptativa ($M > 33$); esto es, entran en el polo de la ambivalencia, en lo que se ha denominado *complejidad emocional* (Emmons, 1992).

Contraste con el punto de corte entre competencia e incompetencia para la reparación emocional (valor de prueba=22 punto medio de la escala, puntuaciones inferiores o iguales a 22 indican incompetencia):

– Si bien los penados tienen menos habilidad para la reparación emocional que adultos sin antecedentes penales, poseen dicha capacidad, $t(71)=2,81$.

– Los menores de reforma adolecen de la capacidad para la reparación emocional, $t(73)=1,4$; ns.

Contraste con el punto de corte entre competencia e incompetencia para la atención a las emociones (valor de prueba=39 punto medio de la escala, puntuaciones inferiores o iguales a 39 indican incompetencia):

– Los penados no sólo tienen menos desarrollada la capacidad para prestar atención a sus

Tabla 1. Means and Standard Deviations of the EQ:i YV dimensions by sex in the Total Sample and in the G&T and non G&T groups.

	G&T M(SD) N=386			Non G&T M (SD) N=180			Total	
	Boys	Girls	Total	Boys	Girls	Total	Boys	Girls
Intrapersonal	14.40 (3.96)	14.55 (3.72)	14.46 (3.86)	15.16 (3.14)	15.69 (4.17)	15.46 (3.76)	14.-55 (3.69)	15.02 (3.92)
Interpersonal	38.82 (4.04)	40.44 (3.96)	39.50 (4.08)	38.17 (4.32)	40.95 (4.07)	39.73 (4.39)	38.52 (4.17)	40.63 (3.99)
Stress	35.51 (4.75)	36.03 (4.80)	35.73 (5.18)	35.48 (4.69)	35.21 (5.58)	35.33 (5.18)	35.47 (4.87)	35.67 (5.22)
Adaptability	30.76 (4.49)	30.06 (4.47)	30.46 (4.49)	29.42 (4.51)	28.08 (4.50)	28.66 (4.54)	30.21 (4.59)	29.22 (4.55)
Mood	46.28 (5.68)	44.89 (6.34)	45.69 (6.00)	46.05 (5.99)	44.46 (6.74)	45.15 (6.46)	46.23 (5.65)	44.76 (6.46)
Overall EI	15 (1.50)	15.01 (1.46)	15 (1.48)	14.95 (1.45)	14.90 (1.43)	14.92 (1.44)	14.93 (1.48)	14.97 (1.45)

propias emociones que los adultos sin antecedentes penales, sino que adolecen de esa capacidad, $t(71)=5,69$; ns.

– Los menores de reforma carecen de la habilidad para prestar atención a sus propias emociones, $t(73)=13,45$, $p<,001$.

Discusión

Antes de adentrarnos en la generalización de los resultados, debemos considerar las siguientes limitaciones:

1. De los anteriores resultados no se puede inferir una relación causa-efecto.
2. Los resultados no pueden generalizarse a otros instrumentos de medida porque asumen otras operativizaciones de la inteligencia emocional.
3. Las muestras no son representativas de las poblaciones.
4. Asumimos una relación lineal entre la inteligencia emocional y la desviación social, pero ésta no tiene porqué ser la única relación posible.

Con estas precisiones en mente formulamos las siguientes conclusiones:

- Los menores de reforma y los penados son incompetentes en inteligencia emocional, entendida como la capacidad para atención a las emociones, reparación emocional y claridad en la expresión de las emociones.
- Los menores de reforma y penados necesitan ser tratados con programas reeducativos en in-

teligencia emocional para dotarlos de competencia social que les posibilite prevenir las recaídas.

Referencias

Arce, R. y Fariña, F. (2009). Intervención con penados en libertad por violencia de género: “Programa Galicia para la reeducación de los maltratadores de género”. En F. Fariña, R. Arce y Buela-Casal, G. (Eds.), *Violencia de género: tratado psicológico y legal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical interventions*. Nueva York: Springer Verlag.

Donovan, D. M. y O’Leart, M. R. (1983). Control orientation drinking behaviour and alcoholism. En H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct, vol. 2: Development and social problems* (pp. 107-148). Nueva York: Academic Press.

Emmons, R. A. (1992, junio). *Styles of emotion regulation and the experience of mood*. Tenth Nags Head Conference on Affect and Cognition, Highland Beach, Florida.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preli-*

- minares*. V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Graña, J. L. (1994). *Conductas adictivas. Teoría, evaluación y tratamiento*. Madrid: Debate.
- Martínez-Pons, M. (1998-1999). Parental inducement of emotional intelligence. *Imaginations, Cognition and Personality*, 18(1), 3-23.
- McGuire, J. (2000). Explanations of criminal behaviour. En J. McGuire, T. Mason y A. O'Kane (Eds.), *Behavior, crime and legal processes. A guide for forensic practitioners* (pp. 135-159). Chichester: John Wiley and Sons.
- Orford, J. (1985). *Excessive appetites: a psychological view of addictions*. Nueva York: John Wiley and sons.
- Ross, R. R., Fabiano, E. A. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia*, 1, 1-116.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole Hr. 609).
- Salovey, P. Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turkey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (3ª ed., pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

4 | EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

La difícil tarea de evaluar emociones y afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego

Lina Arias Vega
Marta Giménez-Dasí
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El panorama de la evaluación emocional en niños pequeños es bastante desolador. Las pruebas estandarizadas son muy escasas y la mayor parte no buscan un acceso directo al niño, sino que recogen información a través de terceros como padres o profesores. En este artículo presentamos la escala EJA elaborada por Sandra Russ. Se trata de un instrumento que permite evaluar la expresión emocional y afectiva de los niños a través de la observación del juego de ficción. Es una prueba individual de fácil aplicación, rápida y útil dirigida al propio niño y que permite evaluar, sobre todo, aspectos afectivos pero también cognitivos y de integración del afecto.

Abstract

Emotional evaluation scene with young children is quite poor. Standardized test are very scarce. Most of them do not search direct access to the child but get the information through other adults like parents and teachers. In this paper we present the EJA scale by Sandra Russ. This scale allows the evaluation of children's emotional and affective expression through the observation of pretend play. It is a quick individual test, easy to apply, useful and focused on the child, that evaluates mainly the emotional side but also aspects related to integration and cognitive processes.

Introducción

Las cuestiones emocionales han sido ignoradas durante décadas en el complejo mapa del desarrollo infantil. En un principio, las teorías psicoanalíticas caracterizaron las emociones como fuerzas incontroladas e inconscientes que dominaban la vida de las personas pero no preconizaron su observación ni su estudio. Como es bien sabido, el conductismo y el cognitivismo tampoco alentaron la reflexión sobre las emociones. En los últimos tiempos, sin embargo, pa-

rece haber resurgido un interés por mirar más de cerca el mundo emocional del niño y su repercusión a lo largo del desarrollo. Aún así, existen todavía pocos instrumentos que permitan su evaluación directa en niños pequeños.

El objetivo de este artículo es presentar la Escala de Afecto en el Juego elaborada por Russ (2004), uno de los pocos instrumentos estandarizados que se plantea la evaluación sistemática de aspectos emocionales a través del juego. Cuando hablemos de juego nos referiremos a juego de ficción, es decir, el juego que implica fingir, hacer "como si" y utilizar la fantasía (Bretherton, 1984). Algunos autores han sugerido que este juego permite organizar la experiencia emocional a través de la expresión de situaciones que provocan emociones positivas y negativas (Singer, 1973). En este sentido, Golom y Galasso (1995) encontraron que niños de Educación Infantil eran capaces de disminuir el miedo que le provocaba una determinada situación mediante, por ejemplo, la invención de un monstruo amigo. También la imaginación les permitía intensificar la experiencia positiva del juego adornando el tema para aumentar el placer.

La escala que presentamos evalúa diferentes procesos que se manifiestan en el juego de ficción producido por los niños. Según Russ (2004), en el juego de ficción se ven implicados, al menos, cuatro procesos: cognitivos, afectivos, interpersonales y de solución de problemas. Su propuesta de escala de evaluación integra aspectos cognitivos relacionados con la creatividad y elementos afectivos que el niño manifiesta en el juego simbólico. Así, como veremos enseguida, a través de la observación del juego de ficción la escala permite evaluar afectividad y creatividad.

La Escala de Afecto en el Juego

La mayor parte de las pruebas que existen para evaluar las emociones y la afectividad en niños de Educación Infantil y los primeros cursos de primaria, recurren a los padres o profesores como fuente de información. Esto responde al hecho de que tomar conciencia de la propia vida emocional así como del nivel de competencia que los demás observan en nosotros, es una tarea compleja que muchos niños pequeños no pueden llevar a cabo. Obviamente, este tipo de medidas están sesgadas por la propia visión del adulto pero además obligan a confiar en su buena capacidad de observación y juicio.

A los niños pequeños no se les puede preguntar directamente acerca de sus emociones pero eso no significa que no se puedan tomar medidas que reflejen al menos una parte de su vida emocional y afectiva. La Escala de Afecto en el Juego (escala EJA) supone un importante esfuerzo por estandarizar una prueba de evaluación de expresión de la afectividad en niños pequeños a través de la observación del juego en la que se reúnen aspectos cualitativos y proyectivos que las escalas tradicionales no logran recoger. El juego infantil, y sobre todo el juego de ficción, constituyen un escenario ideal para la expresión del mundo intrapsíquico del niño. En las escenas que los niños representan se suelen reflejar aspectos de su vida cotidiana como los papeles que desempeñan adultos y niños en la vida real o los roles atribuidos socialmente a varones y mujeres. Pero a menudo también aparecen aspectos conflictivos o sin respuesta que los niños exploran a través del juego como la muerte, diferentes temores o el sexo. Así pues, mediante la observación del juego se pueden evaluar elementos afectivos y emocionales que el niño puede introducir en un escenario ficticio.

Descripción de la prueba

La escala EJA consiste en una tarea de juego individual estandarizada y una escala de baremación en la que se miden la cantidad y el tipo de expresiones afectivas que el niño produce durante un período de cinco minutos de juego libre con marionetas. A través de la escala de baremación se miden la frecuencia y la intensidad de las expresiones, la variedad de las categorías afectivas, la cualidad de la imaginación, el bienestar o la comodidad a la hora de realizar el juego y la integración del afecto.

Para realizar la observación se presenta al niño dos marionetas (un niño y una niña) junto con tres pequeños bloques de madera de diferentes colores y formas. Las instrucciones que se suelen ofrecer para comenzar la sesión son: “Estoy aquí para aprender cómo juegan los niños. Tengo dos marionetas y me gustaría que jugases con ellas como tú quieras durante cinco minutos. Por ejemplo, las marionetas pueden hacer algo juntas. También tengo unas piezas de madera que puedes usar. Procura que las marionetas hablen alto y claro. La cámara de vídeo va a grabar el juego para que luego pueda recordar lo que has dicho y hecho. Te diré cuando tienes que parar”. Cuando falta un minuto para terminar la sesión se avisa al niño diciéndole “te

queda un minuto” o “tienes que acabar la historia” (si fuera con niños más pequeños). La escala original está pensada para niños entre 6 y 10 años pero existe también una versión para niños entre 4 y 6 años con un procedimiento similar pero que usa animales de plástico en lugar de marionetas.

Una vez finalizada la sesión de juego, se codifica la expresión de afecto en el juego y el contenido emocional. A través de esta codificación se obtienen las cinco puntuaciones que hemos mencionado (la frecuencia total de unidades de expresión afectiva, la variedad de categorías de afecto, la intensidad de la expresión afectiva, la cualidad de la imaginación, la comodidad en el juego y la integración del afecto). En el Anexo 1 presentamos una hoja de recogida de datos que hemos elaborado para facilitar la codificación según se va desarrollando la sesión de juego. Mediante este procedimiento podemos recoger fácilmente las diferentes puntuaciones y otros aspectos cualitativos que se observen a lo largo de la sesión. Veamos a continuación en qué consiste cada una de las puntuaciones.

La frecuencia total de unidades de expresión afectiva

Se cuenta una unidad de expresión afectiva cada vez que una de las marionetas expresa de forma verbal o no verbal un estado afectivo, un tema con contenido afectivo o una combinación de ambos. Por ejemplo, un estado afectivo expresado de forma verbal podría ser cuando una marioneta dice “esto es divertido”. Un ejemplo de un tema de afecto podría ser “Esto es una pistola y voy a matarte”. La frecuencia total de las puntuaciones de afecto es el número total de unidades de afecto expresadas durante los cinco minutos de juego. Si se diera una actividad no verbal de forma continua (como por ejemplo, pelearse continuamente o abrazarse durante todo el período de juego), se cuenta una nueva unidad cada cinco segundos.

La variedad de categorías de afecto

Hay once posibles categorías afectivas. Estas categorías son:

1. Alegría – placer. Se incluyen expresiones de afecto positivo que indican placer, satisfacción, expresión de preferencias (Ej.: “¡Qué bonito!”; “Me gustan los coches”).
2. Ansiedad–Miedo. Se incluyen las acciones que indican agitación o huida. Ejemplos de

contenido de las historias son las visitas al médico o la expresión de miedo a ciertas personas o animales (“Vamos al médico”; “un monstruo me persigue”).

3. Tristeza–Daño. Expresiones de enfermedad, dolor, soledad o aislamiento (“Me duele la cabeza”; “no me dejes solo”; “no, no quiero ir (llora)”).

4. Frustración–Disgusto. Expresiones en las que el niño muestra un estado de desagrado (“¡Qué aburrido!”; “no puedo hacer una torre”).

5. Afecto – cuidado. Expresiones de simpatía y empatía con el otro personaje (“La niña ayuda al niño a subir las escaleras”).

6. Agresión. Expresiones de enfado, destrucción, daño con respecto al otro personaje u objetos (“Esto es una pistola”; “Te voy a matar”).

7. Oral. Expresiones de contenido de comida, cocina, comida o bebida (“Vamos a cenar”; ¡“Mmmmm qué rico!”).

8. Agresión oral. Referencia a temas agresivos en los que interviene la boca tales como morder o vomitar.

9. Anal. Expresiones de referencia anal incluyendo temas de suciedad y uso de palabras poco educadas (“Esto está sucio”, “esto es asqueroso”).

10. Sexual. Expresiones de contenido sexual (“Este es mi novio”; “me das un beso”; “voy a mirar debajo de la falda”).

11. Competición. Expresiones que indican deseos de ganar, orgullo por los logros y esfuerzo por conseguir metas (“Tengo que ganar la carrera”; “esta me va a salir bien”).

La puntuación final de variedad de categorías de afecto es la suma del número de categorías expresadas a lo largo de la sesión de juego.

La intensidad de la expresión afectiva

Mediante una escala de cero a cinco se puntúa la intensidad de una expresión afectiva determinada, pero sólo si dicha categoría se considera especialmente relevante o hay un interés específico en esa dimensión.

Se asigna una puntuación de 1 cuando el niño realiza una acción o se refiere a un objeto relacionado con alguna emoción (por ejemplo, “esto es bonito” o “el niño va al hospital”). Se puntuará

con un 2 cuando dicha referencia incluye además una experiencia personal (por ejemplo, “tengo una pistola” o “voy al hospital”). La puntuación será de 3 cuando apenas se realizan acciones pero se introducen términos emocionales inespecíficos a través de la conversación (por ejemplo, “no me gusta esta pistola”). Se asigna una puntuación de 4 cuando se realizan acciones y se introducen términos emocionales intensos (por ejemplo, “eres un estúpido”). Por último, la intensidad de la expresión se considerará máxima cuando aparecen sentimientos muy intensos que incluyen una acción junto con un estado emocional intenso (por ejemplo, “te odio y te mato, pum, pum, pum”). En resumen, la intensidad se mide en función de la introducción progresiva de acciones junto con términos emocionales cada vez más precisos e intensos.

La cualidad de la fantasía

Para valorar la cualidad de la fantasía se tienen en cuenta tres dimensiones: organización, elaboración e imaginación. Para cada una de ellas se otorga una puntuación entre 1 y 5.

La dimensión organización mide la cualidad del argumento y la complejidad de la historia. La puntuación más baja se otorga cuando el niño presenta series de hechos no relacionados o en los que no hay relaciones de causa y efecto. Al contrario, se alcanza la puntuación más alta cuando el niño presenta una historia con un argumento integrado en el que hay un inicio, un nudo y un desenlace.

La dimensión elaboración evalúa la puesta en escena del juego considerando el tema, la expresión facial, el tono de voz y el desarrollo del personaje. Se puntúa desde un 1 cuando el niño presenta temas muy simples con pocos detalles, hasta un 5 cuando la narración es rica y compleja, con muchos detalles, cambios de voces para distintos personajes, diferentes sonidos y se dan variedad de expresiones faciales e inflexiones verbales.

La dimensión imaginación valora la novedad y originalidad del juego, la habilidad para fingir, la utilización de la fantasía y la capacidad para transformar los bloques realizando juego de ficción. Se puntúa desde un 1 cuando no hay transformaciones, no se emplean símbolos o no hay fantasía, hasta un 5 cuando aparecen numerosas transformaciones, ideas originales en el juego, elementos imaginativos y diferentes de la experiencia cotidiana.

Las puntuaciones en estas tres dimensiones se

pueden utilizar de forma separada o combinadas en una puntuación global de cualidad de la fantasía.

La actitud durante el juego

Mediante esta puntuación se evalúa la implicación del niño a la hora de realizar el juego y el grado de disfrute durante el mismo. La puntuación también varía de 1 a 5 otorgándose la más baja cuando el niño parece reticente, nervioso e introduce en el juego continuas paradas que le obligan a recomenzar. La más alta se otorga cuando el niño se muestra muy cómodo, implicado y contento con el juego que realiza.

La integración del afecto

La integración del afecto es una puntuación que se obtiene multiplicando la puntuación de la cualidad de la fantasía por la puntuación de la frecuencia del afecto. Esto implica que una puntuación alta indica un juego de ficción elaborado con una gran frecuencia de expresiones de afecto. Al contrario, una puntuación baja está indicando una dificultad para integrar la creación de situaciones ficticias con contenidos emocionales o afectivos. Un ejemplo de este último caso sería un niño capaz de realizar transformaciones con los bloques de madera simulando diferentes objetos o mecanismos del mundo físico pero sin generar situaciones de interacción social con los muñecos en las que se expresen emociones.

La valencia positiva o negativa de estas expresiones no es lo relevante de esta puntuación sino la propia referencia a elementos emocionales y su integración en el juego simulado. En resumen, lo relevante es que un niño genere situaciones emocionales, incluso aunque sean negativas. La ausencia de referencias emocionales o afectivas indicaría un déficit mayor que la aparición de elementos afectivos negativos como la agresividad. Con esta prueba se pueden identificar niños que presentan inhibición emocional o algún tipo de déficit en su desarrollo socioemocional.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos descrito cómo se utiliza y qué ventajas tiene la aplicación de la escala EJA para evaluar la expresión de emociones en los niños pequeños. Este tipo de pruebas, demasiado escasas en el panorama de la evaluación emocional, son a nuestro juicio muy útiles y necesarias. En concreto la escala que hemos presentado permite abor-

dar de forma directa un tema de vital importancia para el desarrollo infantil. Quizás uno de los puntos más destacables de esta escala es que ofrece una medida de integración del afecto pero también se pueden observar aspectos cognitivos (a través del juego de ficción y la imaginación) y afectivos por separado. Además, sirve para establecer pautas educativas y se puede emplear como una medida de control a través de la cual evaluar la eficacia de una intervención. Por último, la escala puede utilizarse como un eficaz instrumento de cara a la prevención puesto que permite detectar fácilmente grupos o niños de riesgo. Así, por ejemplo, permitiría identificar si un grupo presenta problemas a la hora de integrar el afecto y planificar una intervención educativa grupal que incluya actividades que fomenten el juego de ficción y el conocimiento de las emociones. También es adecuada para identificar sujetos concretos que sufran un retraso o una inhibición emocional permitiendo después una evaluación en profundidad y una futura intervención.

A pesar de todas las ventajas que presenta la escala, podemos señalar dos puntos que podrían mejorarla o hacerla algo más completa. Por ejemplo, podría resultar útil incluir una categoría en la que se recojan aspectos mentalistas. Es decir, podría evaluarse si el niño juega atribuyendo intenciones, deseos, creencias y pensamientos a los muñecos. Esta observación podría aportar alguna pista en la detección temprana de trastornos del espectro autista. Además, se podría enriquecer el material de juego y ofrecer a los niños muñecos articulados y algunos objetos que favorezcan en intercambio entre personajes.

Para terminar, queremos señalar que la escala EJA no supone una medida definitiva de la vida emocional de los niños. Como cualquier prueba de evaluación, sería deseable complementarla con otras, como por ejemplo, informes de los padres o pruebas más cognitivas que indican el conocimiento que los niños tienen sobre las emociones.

Notas

Campus de Cantoblanco
Carretera de Colmenar Viejo Km. 15. 28049 Madrid
lina.arias@uam.es
Teléfono: 91 497 5122
Facultad de Psicología
C/ Juan del Rosal 10. 28040 Madrid
UNED
mgimenez@psi.uned.es
Teléfono: 91 398 6088 / Fax: 91 398 7951

Agradecimientos: Este trabajo ha recibido el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto I+D *Pensando las emociones: Un programa de intervención para Educación Infantil* (PSI2008-02174).

Referencias

- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding*. Nueva York, Academic Press.
- Golom, C. y Galasso, L. (1995). Make believe and reality, Explorations of the imaginary realm. *Developmental Psychology*, 31, 800-810.
- Russ, S.W (2004). *Play in child development and psychotherapy. Toward empirically supported practice*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Singer, J.L. (1973) *The child's world of make-believe*. New York, Academic Press.

La gestión emocional en la formación inicial de los maestros

Nuria Arís Redó

Facultad de Educación. Universidad Internacional de Catalunya

Resumen

Las transformaciones sociales y del propio sistema educativo, hacen necesaria una reflexión en torno a la formación del colectivo docente. El constante malestar que se experimenta queda reflejado en los niveles de estrés, insatisfacción y ausencia de estrategias para poder abordar de forma adecuada los problemas que acontecen en el contexto escolar. El objetivo de esta comunicación es proponer una formación que permita desarrollar una inteligencia emocional. De esta forma, junto a los conocimientos científicos, se dotaría a maestros y maestras de comprensión y enseñanza de unas determinadas actitudes y conductas para el alumnado.

Abstract

The social transformations and of the own educational system, make necessary a reflection in connection with the training of the educational bus. The constant discomfort that is experienced curfew reflected in the levels of stress, dissatisfaction and strategies absence for power to approach in a way adapted the problems that happen in the scholastic context. The objective of this communication is to propose a training that permits to develop an emotional intelligence. In this way, near the scientific knowledge, would be endowed to master of a social competition as comprehension and teaching model of some given attitudes and conduct for the students.

Antecedentes

El tema de las relaciones entre inteligencia y emotividad no es nuevo, pero últimamente goza de una gran atención por parte de académicos, psicólogos y evidentemente, los profesionales de la educación. El rol del docente afronta la complejidad de las rápidas modificaciones sociales, especialmente, en las relaciones interpersonales que se establecen en la enseñanza.

Potenciar la competencia emocional permitirá potenciar en los futuros maestros un perfil profesio-

nal y personal con una verdadera opción de compromiso hacia los otros, con habilidades comunicativas y sociales para trabajar en equipo y que acontezca un modelo válido en valores y actitudes, desde una perspectiva de la realidad plural y respetuosa.

A tal efecto podríamos citar un amplio fundamento conceptual, pero nuestra intención es centrarnos únicamente en los aspectos significativos en la formación de los futuros docentes.

Tomando en consideración que las “emociones también son disposiciones corporales dinámicas que configuran los patrones de acción, podemos considerar que cada emoción predispone a cierta gama de acciones y cierra a otras” (Maturana, 1993). Cuando uno cambia de emoción cambia la acción ya que si cambian nuestras circunstancias emocionales también cambia nuestra forma de razonar. Así, nuestra racionalidad descansaría en las dimensiones emocionales. Es decir, la conciencia, el pensamiento, la mente, actúan considerando una disposición emocional que filtra la realidad.

Con esta breve referencia conceptual situamos la base del enfoque dado. Se educa con la coherencia desde las pequeñas cosas, en el día a día, con continuidad y constancia, con lo que se dice pero también con lo que se hace y, sobre todo, de como se hace (Bach y Darder, 2002). Se trata de partir del equilibrio de la propia subjetividad, para proyectarlo, como elemento dinamizador en las relaciones con los otros de una manera constructiva y integradora.

Todo ello se articula desde esta asignatura: “*El conocimiento emocional del propio maestro*”.

Objetivos

El objetivo esencial de esta asignatura¹, es poder potenciar una visión reflexiva, de autoconocimiento de la propia persona y gestión emocional equilibrada y constructiva que faciliten la comprensión de la realidad de aula. Los objetivos específicos son:

- Facilitar la percepción de las propias respuestas emocionales.
- Tomar conciencia del alcance emocional de las relaciones en el aula.
- Reconocer las propias emociones y la de los otros.
- Aproximarse a las situaciones de vulnerabilidad emocional.
- Potenciar el autoconocimiento emocional.

- Potenciar la gestión emocional equilibrada.
- Ofrecer la posibilidad del autoconocimiento y crecimiento personal.
- Ofrecer la posibilidad de que los estudiantes de magisterio puedan forjar su estilo docente desde el crecimiento emocional.

La metodología: El portafolio

Ante la consideración de las dimensiones emocionales, la acción formativa no se puede plantear como un producto o como una fórmula a aplicar. Puesto que se trata de potenciar el desarrollo de las competencias de la persona y del docente como una plena humanización, se opta por la metodología de portafolio, activa y participativa, que garantiza el protagonismo del propio alumnado en la construcción del conocimiento.

El portafolio permite partir de sus intereses y facilitar que puedan concretar y gestionar su propia trayectoria de aprendizaje emocional. De esta manera la motivación es intrínseca, y responde a sus verdaderas inquietudes emocionales, y en muchos casos comporta la reflexión sobre la propia profesionalidad. Consiste en una selección de evidencias y/o muestras (que forman un dossier o una carpeta) que debe recoger y aportar lo estudiado a lo largo de un período de tiempo determinado. Estas evidencias (entrevistas, actividades académicas, apuntes, trabajos de asignaturas, etc.) permiten al estudiante demostrar que está aprendiendo, a la vez que le permiten al profesor hacer un seguimiento del progreso de este aprendizaje.

Las evidencias han de ir acompañadas de una justificación y una reflexión del estudiante en que pone de manifiesto la relación entre la evidencia, sus propias percepciones y el aprendizaje. Estas contribuciones que aporta el alumno ayudan a que tome conciencia de qué y como va aprender y al mismo tiempo, le permiten regular su proceso de aprendizaje y de estudio.

También posibilita la autonomía personal puesto que cada persona lo configura de una manera singular, según sus aptitudes, sus habilidades, y estrategias. Esta calidad de reflexión constante sobre el propio aprendizaje, convierte el portafolio en un sistema de evaluación coherente para el crecimiento y autoconocimiento emocional.

En las interacciones educativas, hay muchos elementos que acontecen determinantes, aspectos como la diversidad de ideologías, de metas, la ne-

gociación, la posibilidad de encontrar consenso, etc. tienen una repercusión en la manera de gestionar y desarrollar las prácticas educativas.

Muchas veces, estas situaciones referidas, se interpretan en términos de competitividad y/o de agresión por parte de los otros. En la realidad del día a día, la impotencia o indefensión que se pueden experimentar delante de ciertas situaciones, generan alarma y frustración, y lo que es peor, ira (Goleman, 1997). Tomar conciencia que los valores de muchas personas, de manera más o menos inconsciente, se tambalean delante de los retos y/o conflictos, y que la única manera de prevenirlo es adquirir una visión holística de todos los elementos subyacentes en la realidad docente, permite el crecimiento personal de los futuros maestros, al poderlo integrar de una manera significativa y vivencial.

Esto influye en la capacidad de afrontar de manera responsable y serena cualquier problemática en cuestión.

En definitiva, el uso del Portafolio se ha convertido en el instrumento más apropiado para el aprendizaje emocional, ya que permite al alumno describir y valorar su propia competencia, así como documentar y reflexionar sobre su aprendizaje dentro y fuera del aula junto con sus experiencias personales. Permite poner acento en los elementos situacionales y en la creación de contextos de aprendizaje compartido (Coll, Martín y Onubia, 2004).

De manera conjunta a la propia elaboración del portafolio, y partiendo de la dimensión personal se plantea la reflexión de manera conjunta con todo el grupo clase. Para ello se constituyen en pequeños grupos de diálogo a partir de sus motivaciones hacia una determinada temática (Vigotsky, 1995).

De esta manera, cada grupo de tres o cuatro componentes, selecciona un tema, caso o aspecto de su interés en relación a la vivencia emocional de la realidad escolar. Una vez se ha tomado conciencia de la magnitud de la temática, se elabora un plan o índice de los aspectos que se quieren desarrollar. La comunicación acontece el vehículo de crecimiento del futuro docente, dado que permite compartir las emociones, los problemas, expresar las dificultades, intercambiar ideas y experiencias, interrelacionarse con el grupo de docentes y otros agentes de la comunidad educativa, y generar la reflexión sobre la propia acción (Austin, 1995).

Así pues, todos los componentes del grupo se implican de manera conjunta y profundizan en

aquella realidad en concreto, y desde la misma y partiendo de la acción, de la exploración y sobre todo de la exploración vivencial, podemos llegar a la reflexión y a la generalización pasando por el autoconocimiento. La parte final de esta experiencia se concreta en exponerlo con todo el grupo-clase.

Los proyectos son compartidos con el resto del grupo de manera original, y gracias a los diferentes soportes metodológicos, (registros de audio, de vídeo, rol play, etc.) se consigue captar el interés de todos para promover la reflexión conjunta.

El alcance de este planteamiento acontece formativo en sí mismo, ya que se establece una relación de cooperación y colaboración donde, mediante las habilidades comunicativas y a las aportaciones de cada sujeto, se profundiza en las dimensiones emocionales personales y enriquece todo el grupo. La persona con competencia emocional es aquella que posee las cualidades, los requisitos necesarios, la disposición y la creatividad para hacer algo cada vez mejor y para dar razón y justificación (Fernández García, 2003).

El hecho de haber compartido los diferentes proyectos, permite que se genere la reflexión, el análisis en profundidad, y que se haga una evaluación de todo el proceso tanto a nivel individual como grupal. Por eso, finalmente se organizan unas sesiones de “*debate-coloquio*” donde se contemplan y contrastan tanto las diversas situaciones vividas con sus aportaciones positivas así como, aquellos aspectos mejorables, se buscan las posibles equivocaciones, así como las vías que aportarían las soluciones. Todo esto en un clima de crítica constructiva, compartida y responsable.

Finalmente la conclusión conjunta a la que llegan los estudiantes, es que la realización del proyecto les da la oportunidad de aumentar la conciencia sobre las propias emociones, la de los otros y sobre todo la posibilidad de poder orientarlas de una manera constructiva a nivel subjetivo y colectivo.

Resultados

Pensamos que el resultado más interesante de trabajo efectuado en esta asignatura es a largo plazo. Al estimular la competencia emocional de los futuros maestros estaremos incidiendo de manera decidida y global, en la mejora de la persona y también de la realidad escolar (Arís, 2008).

Si el estudiante es capaz de asumir un verdadero compromiso personal y si este se puede cana-

lizar en las propias emociones individuales (Punset, 2005), se podrá establecer un sólido fundamento para responder de manera serena y eficaz en las nuevas generaciones, a los retos de futuro, a los imprevistos, y en definitiva, al desarrollo colectivo.

En cuanto a los resultados más inmediatos queremos destacar:

- La formación del profesorado en la gestión emocional genera el autoconocimiento y el crecimiento personal.
- También al ser un aprendizaje vivencial, pensamos que en un futuro el maestro novel tendrá la posibilidad de proyectarlo en su aula, y ello nos sitúa en una visión global de las funciones de la escuela en la educación emocional de los ciudadanos de la sociedad futura.
- Inicialmente cuando se plantea la actividad algunos alumnos manifiestan sus reservas o inseguridades por esta manera de trabajar, pero la motivación siempre es muy alta.
- Al finalizar el semestre los alumnos manifiestan su satisfacción por los resultados finales.
- Las dinámicas grupales cooperativas, y especialmente aquellas que se ponen en juego en la elaboración del proyecto, favorece la elaboración y apropiación del conocimiento y sobre todo autoconocimiento emocional.
- Se constata que esta experiencia aproxima al alumno a forjar su propio estilo como futuro docente considerando su autoconocimiento personal y su competencia emocional.
- La necesaria coherencia emocional para ir de la teoría a la práctica en este tipo de experiencias y es muy interesante.
- Al incidir en el desarrollo de la competencia emocional se promueve el desarrollo de una serie de valores, actitudes y normas comprometidas con la mejora personal y colectiva.
- Este ya es el tercer curso que aplicamos esta propuesta y el éxito de la misma nos impulsa a continuar, sobre todo en constatar que enlaza con los intereses y motivaciones de los propios alumnos desde una concepción humanista y comprometida muy directamente con la responsabilidad social de la educación.
- De esta experiencia se constata que muchos alumnos han visto en el Portafolio una herramienta útil y práctica para su futuro.

- El Portafolio supone un gran trabajo de adaptación, pero creo que implicará un cambio y una innovación de enfoque para muchos profesores.

Notas

- ¹ Universitat Internacional de Catalunya. Departamento de educación. Magisterio Educación Infantil - Educación Primaria

Referencias

- Arís, N. (2008). *El síndrome de Burnout en los docentes de educación Infantil y educación primaria en la Zona del Vallés Occidental*. Barcelona: <http://www.tdx.cat/TDX-1027108-171248>
- Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona. Ed.62
- Coll, C., Martín, E., y Onubia, J. (2004). *La evaluación del aprendizaje: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. Desarrollo psicológico y educación. Madrid, Alianza Editorial.
- Fernandez Garcia, J.L. (2003): *Las competencias básicas*, Ciudad Real, Magisterio.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Maturana, H (1993). *Amor y Juego, Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago de Chile, Editorial del Instituto de Terapia Cognitiva.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona, Destino.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A

What do you fear about middle school? Exploring emotions with a t-lab analysis

Marlène Bucher
Davide Antognazza
Luca Sciaroni

Alta Scuola Pedagogica. Locarno. Canton Ticino, Switzerland

Abstract

The main purpose of the current study is to examine emotions and strategies of coping in students during the transition from elementary to middle school. 87 early adolescents were assessed both quantitatively and qualitatively. The results indicated that new coming students in middle schools fear grades, new teachers, missing old friends, and the new building. Strategies of coping are discussing these issues with friends and parents. Possibilities for school workers to make the transition smoother are proposed. Part of the analysis was conducted with T-LAB, an all-in-one set of linguistic and statistical tools for content analysis and text mining.

Introduction

In school, emotions play a key role in the interaction with others, to overcome difficulties, to accept defeats and to deal with their concerns. You need to trust them, to have self control, to have a good adaptability and to be able to manage conflicts with others. These emotional skills help everybody to enjoy positive situations of life and to react appropriately to problems, responding to changes and coping with fears in a constructive way. This qualitative and quantitative research explores the emotions and concerns that characterizes the transition from Elementary School to Middle School, the strategies that students use to address them and which activities schools can organize in order to help its students to face fears during this transition.

Research Questions And Method

How students cope the transition to middle school? Our sample was 87 early adolescents, our question was investigated with a questionnaire composed by 9 items (4 questions, multiple choice, and 5 open questions)

Methodology

This research was conducted in four six grades classes, in two different locations (one in a rural environment, the other in the city of Lugano).

The analysis has been conducted with the support of the T-LAB software. From the software manual "T-LAB software is an all-in-one set of linguistic and statistical tools for text analysis which can be used in the research fields like Semantic Analysis, Content Analysis, Perceptual Mapping, Text Mining, Discourse Analysis". This software is built with the aim of producing an environment in which the researcher can explore his texts with some different instruments and change the way his data are organized.

In T-Lab there are three different kinds of tools:

A. Tools for word co-occurrence analysis: association indexes, comparisons between word pairs, co-word analysis and concept mapping, sequence analysis, concordances;

B. Tools for thematic analysis of the context units: thematic analysis of elementary contexts (i.e. of chunks, sentences or paragraphs), sequences of themes, thematic classification of documents, key contexts of thematic words;

C. Tools for comparative analysis of the corpus sub-sets: specificity analysis, correspondence analysis, multiple correspondence analysis, cluster analysis".

Results

Analysis shows that students are stressed at the same time curious in approaching Middle School (Figure 1). Fears are related to school performance, new teachers, the loss of friends from Elementary School, the effort to learn, and they would like to have help to know the school building (Figure 2). The strategies implemented by students to cope with fears are characterized by the dialogue with their family or friends.

Interestingly students have some specific fears when they talk about their future teachers (Figure 3). On the other side, future teachers are one of the most important resource in order to accompany the students in the new school. In order to make transition less stressful, students would like to meet in advance their new teachers, the director, and get to know the new building.

As we see in figure 4, some of these fears are less intense after one month in middle school, but others like “forgetting school material”, “being bullied” and “fail” remain almost the same.

Here some sentences that we collected from our sample

“It will be complicated? How many teachers I have? Will be good teachers? Well go to school?”

(Sara, 6th grade)

“I was ashamed to overthrow something or stumble and fear of make a bad impression to the masters.”

(Fabio, 6th grade)

“I’m afraid the older children. I am frightened what I would happened if I had lost.”

(Martina, 6th grade)

“Go from being the greatest, being the smallest. I had fear in having to make new friends.”

(Francesco, 6th grade)

Suggestions for schools

We collected some suggestion for schools in order to make the transition smoother: to get to know the new building; to discuss issues with first year middle school students; to meet a teacher before the scholastic year begins; to have a kind of “help list”, people you can contact if you need; to know new classmates before the year begins.

It would be also interesting to organize services that address feelings which seem don’t change during the first months in the new school.

Conclusion

Data show that new coming students in middle schools fear grades, new teachers, missing old friends, and the new building; strategies for coping are principally to discuss these issues with friends and parents; schools can help students in several ways so that this transition becomes less stressful.

References

- Bontà, G., Carobbio, A., Pestoni, F., & Rossigni R. (1994). PASSAGGIO SE- SM: alcuni punti di vista degli allievi, docenti di sostegno pedagogico SM, Biasca, SM Giornico, SM Giubiasco, SM Lodrino. *Rivista del Servizio di sostegno della Scuola media*, 11, 39-44.
- Dozio, E. (1994). Dalle elementari alle medie: un

passaggio con qualche ansia in meno. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, 11, 3-4.

- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva, Che cosa è perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Greenspan, S. I., [1997]. *L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori, 1997.
- Harris, P. L. (1991). *Il bambino e le emozioni*, Milano: Cortina Raffaello.
- Pult, P. & Lienhard Salek, E. (1994). Il passaggio dalla quinta elementare alla prima media. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, 11, 45-49.
- Ritter, R. (1994). Quali fattori possono favorire o ostacolare i processi di adattamento alla scuola media. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, 11, 32-34.
- Salovey P. & Sluyter D. J. (1997). *Emotional Development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Vegetti Finzi S., & Battistin A. M. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Mondadori

Figures

Agitazione 69% Tensione 34% Tristezza 14% Disorientamento 28% Nervosismo 51% Rabbia 3% Ansia 36% Malinconia 10% Curiosità 67% Vergogna 14% Paura 40% Gioia 26% Orgoglio 25% Invidia 0%

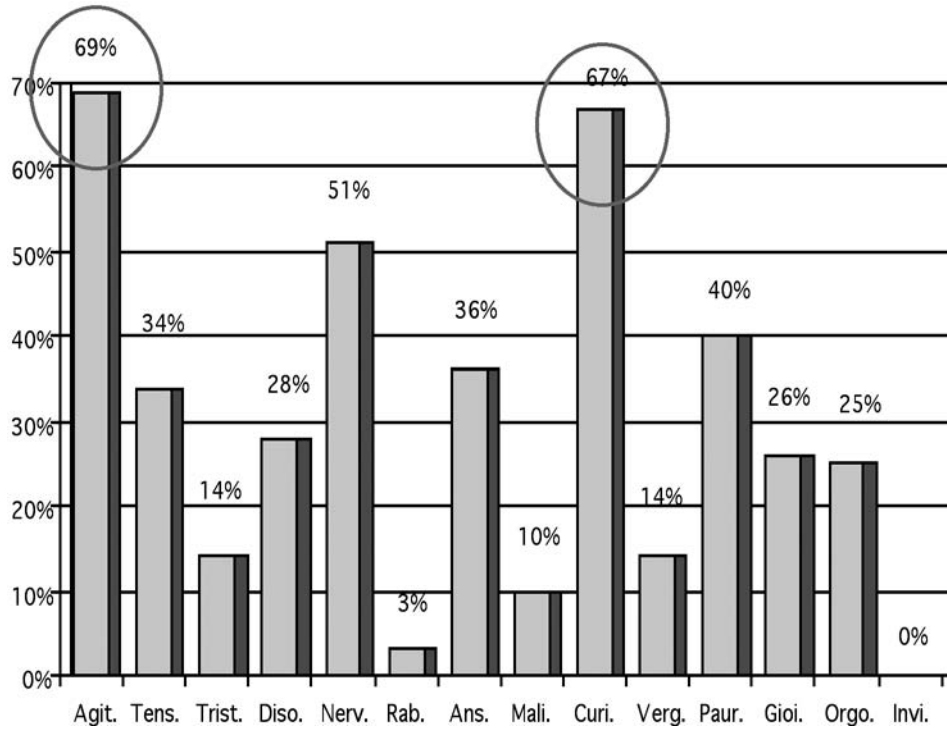


Figure 1. Which emotions do students feel the night before the first day of middle school? Stress and Curiosity

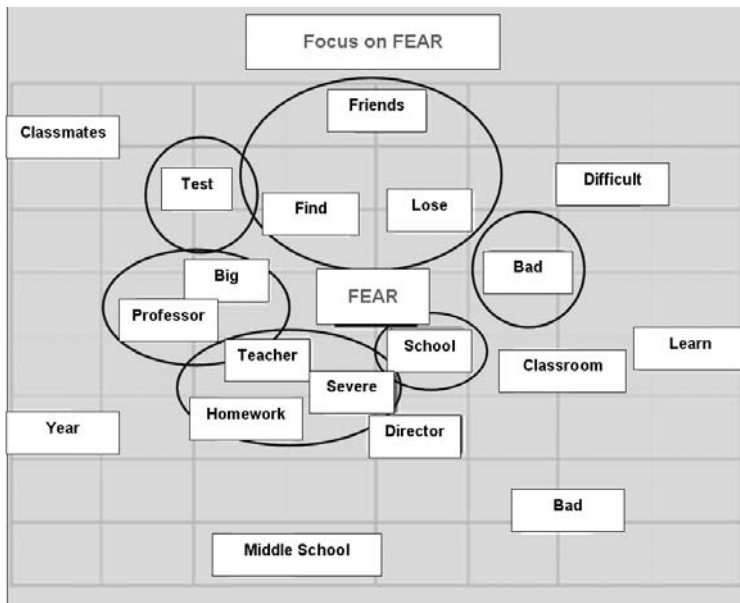


Figure 2. Focus on the word "fear" and its connections

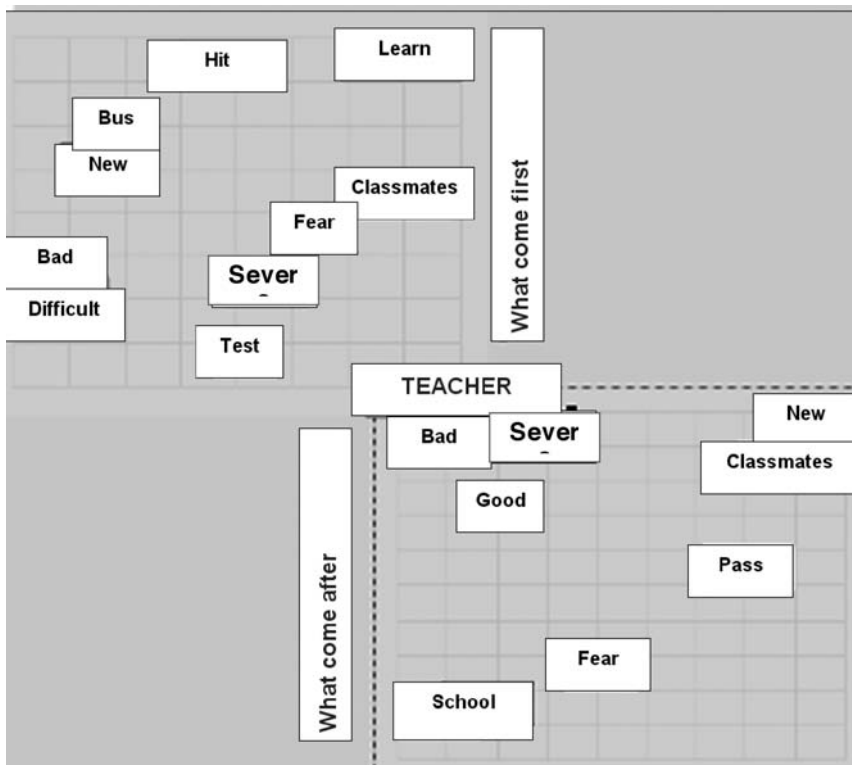


Figure 3. Focus on the word “teacher” and its connections

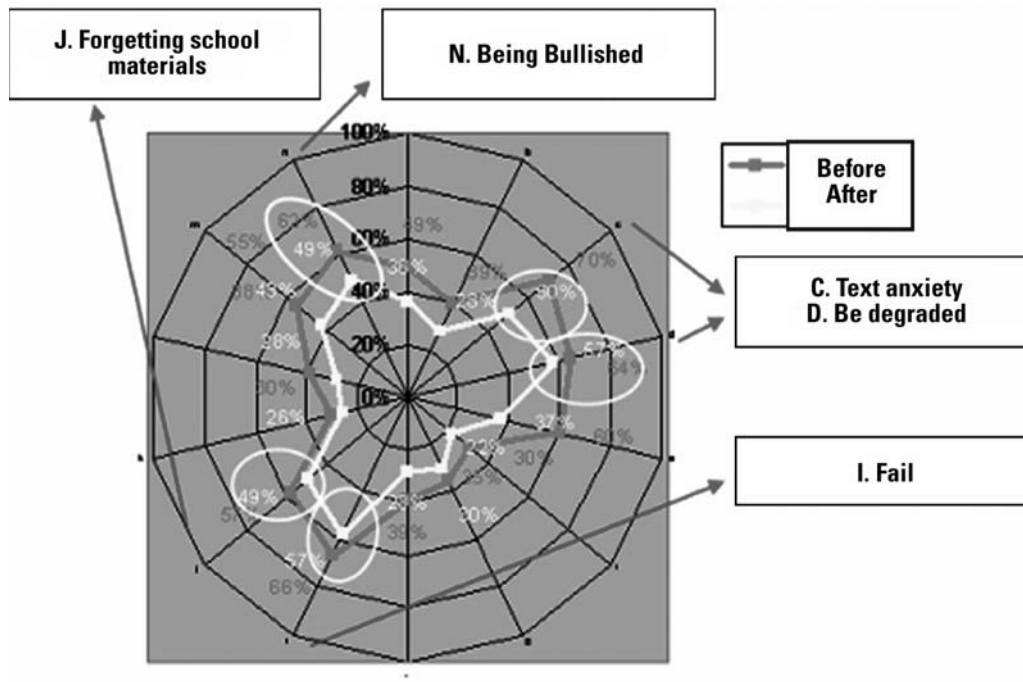


Figure 4 - How feelings change after one month in middle school

El cuaderno de bitácora y la Inteligencia Emocional

María Rosario Fernández Domínguez
José Emilio Palomero Pescador

*“El pensamiento siente, el sentimiento piensa”
(Miguel de Unamuno)*

Resumen

La experiencia pedagógica que se describe en este trabajo tiene como principal objetivo formar profesionales críticos y reflexivos, desarrollar estrategias dialógicas, hacer realidad la dialéctica entre pensamiento y acción, entre ciencia y mundo de la vida. El cuaderno de bitácora pretende también iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles a hacer explícitos sus propios dilemas; mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; habituar a los estudiantes a leer la prensa diaria y a reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y de la vida. Por último, el bitácora es una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes, aunque nada más sea por eso de que entregar los pensamientos al papel es toda una terapia.

Abstract

The main objectives of the pedagogical experience described in this paper are: to train critical and thoughtful professionals, to develop dialogic strategies and to make mind and action, science and life world dialectics come true. The log book has also other more specific aims: to initiate students in the practice of observance based on scientific referents; to make them get used to making their own dilemmas explicit; to show them a pedagogical tool (the log book), making good use of it for the learning of contents related to a particular course; to accustom them to read the daily press and to reflect on the course of events and life. A further objective of the log book is to turn it into an opportunity for personal growth and development, because it is a real therapy to capture thoughts on paper.

Inteligencia emocional y convergencia universitaria

Como hemos resaltado en otro lugar (Palomero, 2003; 2004), nos encontramos ante un nuevo escenario, el del Espacio Europeo de la Educación Superior, lleno de luces, aunque también de silencios y de sombras (Torrego, 2004). Así las cosas, la nueva universidad, la de los sueños, necesita de un profesorado dispuesto a comprometerse con esa realidad emergente. En este sentido, aunque el buen profesor universitario lo es y lo será con o sin Espacio Europeo de la Educación Superior, la convergencia está poniendo el acento en dos elementos básicos: el aprendizaje y el trabajo del alumno, viejos tópicos, ya clásicos en pedagogía, sobre los que la universidad parece haber fijado ahora su mirada. Por esta razón, las reformas en curso van a depender en buena medida del compromiso del profesorado con esta nueva forma de enfocar los quehaceres pedagógicos en las aulas universitarias.

La experiencia pedagógica que aquí presentamos se enmarca en el escenario que, a grandes pinceladas, acabamos de describir. Con ella pretendemos dar a conocer las posibilidades del cuaderno de bitácora como recurso formativo en el ámbito de la educación superior.

Aunque la psicología y la pedagogía descubrieron hace mucho tiempo que los procesos educativos no deben pivotar exclusivamente sobre los objetivos disciplinares y académicos, es en el momento actual cuando la inteligencia y educación emocional están llamando poderosamente la atención de la comunidad científica. Hoy no nos cabe la menor duda (Extremera y Fernández-Berrocá, 2002) de que el objetivo prioritario y fundamental de la educación es conseguir un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los educandos. Lo viene resaltando la psicología humanista desde hace tiempo. Lo avalan también la psicología cognitiva y las neurociencias. Justamente por ello, no se puede dejar de lado el mundo sentimental de nuestros alumnos, que tanto influye en su comportamiento y en su desarrollo sociopersonal. Sin lugar a dudas, las emociones de estudiantes y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes, o también desgaste y sufrimiento en alguna de ellas, o en ambas. Por ello es fundamental conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo

se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los efectos perniciosos de las negativas, cómo se promueve la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir, cómo adoptar una actitud positiva ante la vida.

En este sentido, es necesario insistir en que el profesor (también el profesor universitario) no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los métodos de enseñanza/aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, interesarse por su mundo, por su espacio vital: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten. Es importante que los profesores se interesen por el alumno como persona global y no sólo por lo que aprenda o deje de aprender en el aula. Es necesario que confíen en los estudiantes, que nos les juzguen arbitrariamente, que vivan actitudes constructivas que favorezcan su aprendizaje y sus procesos de crecimiento y desarrollo personal y social.

Por ello, la educación emocional es también fundamental para el profesorado (Bisquerra, 2005; Fernández, 2005; Teruel, 2000) debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente. Es necesario promover una formación integral de los profesores, que favorezca su crecimiento en habilidades de vida, en toma de conciencia, en nivel de madurez, en equilibrio afectivo, en capacidad para discernir y para tomar decisiones. Que favorezca la prevención del estrés, la depresión y los conflictos. Que les permita aprender a ser y a estar, para que de esta forma crezcan en inteligencia emocional, en habilidad para conducir sus propias vidas, en empatía, en capacidad relacional y de ayuda; en comprensión de los procesos relacionales y de los fenómenos transferenciales que, inevitablemente, se producen en el aula.

El cuaderno de bitácora

Como ya hemos señalado en otro lugar (Palomero y Fernández, 2005), el diccionario de uso del español define el término bitácora como “(*Marina). Libro en que se apuntan las incidencias de la navegación” (María Moliner, 1981, Tomo I, 812). En efecto, el cuaderno de bitácora es una herramienta de navegación marítima, utilizada desde hace siglos. La bitácora era una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando del barco,

en el que se guardaba la brújula y un cuaderno, en el que el capitán iba anotando la travesía realizada cada día y las incidencias ocurridas. En los últimos tiempos este término se ha popularizado gracias a Internet, espacio por el que circulan bitácoras, blogs o webglobs, descendientes directos de las bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narran las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, intrínsecamente ligado al hecho de navegar.

Desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Concebimos el bitácora como un diario ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo entendemos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo y con las aportaciones de los compañeros de clase y del profesor.

Situados en esta perspectiva, nosotros utilizamos como material de partida diferentes recursos, en general de fácil acceso para los estudiantes, tales como noticias de prensa, programas de radio y televisión, webQuest (Gallego y Guerra, 2007), películas, artículos, textos cortos, libros, cuentos, o las vivencias y experiencias de los propios estudiantes y del profesor. Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y sentimental. Contribuye al desarrollo emocional, sociopersonal y profesional de los estudiantes.

Objetivos del cuaderno de bitácora

Cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Tal como señala Ignacio Ramonet (2004), “Resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo”. Desde esta perspectiva, nosotros creemos que la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Precisamente por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan hacer una lectura crítica de la realidad... Este es el telón de fondo sobre el que enmarcamos la experiencia que se describe en este trabajo.

En efecto, el bitácora tiene por objetivo formar profesores críticos y reflexivos, desarrollar estrategias dialógicas y procesos de formación comunicativos, poner en evidencia la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida. Pero además de lo anterior, el cuaderno de bitácora busca algunos otros objetivos más concretos: iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumarlos al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental; habituarlos a elicitar, a hacer explícitos, los propios dilemas (Zabalza, 2004); mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; o simplemente, estimularles a leer la prensa diaria, para que forme parte de su bagaje cultural como estudiantes, y a reflexionar sobre el curso ordinario de los acontecimientos y de la vida. Un último objetivo del bitácora es convertirlo en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por el hecho de que “Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia” (Woods, 1989, p. 128).

Metodología de trabajo

Al iniciarse cada curso académico pedimos a los estudiantes que redacten un cuaderno de bitácora, con el compromiso de escribir en él con una periodicidad de al menos dos veces por semana. Se les ex-

plica en qué consiste y se les proporciona bibliografía al respecto. También se les especifican sus objetivos y duración (todo el período lectivo), así como la metodología concreta para su desarrollo. Finalmente, se comienza el trabajo de campo, con la convicción de que “se aprenden los métodos con la práctica, de la misma forma que se aprende a nadar tirándose al agua” (Bisquerra 2000, p. 261).

Señala López Noguero (2005, p. 56) que “la estructura semántica académica que podemos desarrollar en el ámbito universitario sólo resultaría relevante cuando se combine con la estructura semántica experiencial”, es decir, cuando consigamos “unir los contenidos que pretendemos que la clase interiorice a la realidad vivida por los propios alumnos”, convirtiendo de esta forma el aula en “un lugar de interacción, negociación e integración de culturas: la experiencial por un lado y la académica por otro”.

Situados en esta perspectiva, entendemos que los contenidos académicos son algo dinámico, relacionado con las vidas de los estudiantes, con lo que sienten o desean, con lo que les frustra o les hace gozar. De ahí que los abordemos a partir de la experiencia. Pretendemos, así, que nuestros alumnos no aprendan únicamente desde la cabeza, sino que, como decía Carl Rogers, construyan conocimientos con un sentido personal.

Procuramos crear en el aula un clima tranquilo, libre de juicios y cargado de escucha y respeto, en el que todos puedan participar. Intentamos promover un aprendizaje dinámico, participativo y útil, creando un ambiente que ayude a los alumnos a interiorizar, a vivenciar, a hacer revisiones críticas, a buscar aplicaciones prácticas. Nos proponemos poner en escena una metodología activa y participativa, que contemple todas las dimensiones básicas del ser humano. Entendemos el aula como un lugar de interacción, de intercambio de conocimientos, vivencias, sentimientos y experiencias; como un espacio que permite unir los contenidos a aprender con la realidad vivida por los estudiantes.

En este sentido, las interacciones cara a cara dentro del grupo afectan de forma muy positiva al aprendizaje académico, la autoestima y los sentimientos de los estudiantes. Por un lado, la diversidad de percepciones y enfoques favorece el contraste de opiniones y experiencias. Por otro, en el grupo los alumnos aprenden a dialogar y a traba-

jar de forma cooperativa, incrementan su autoestima y automotivación, interiorizan valores y habilidades sociales, desarrollan su inteligencia emocional. El grupo facilita la confianza, el apoyo mutuo, la superación de inhibiciones, miedos y resistencias, la relación horizontal; potencia el diálogo, la responsabilidad, el intercambio, el respeto al otro, la escucha activa, la empatía, la capacidad para resolver conflictos, el enriquecimiento personal; posibilita que los estudiantes avancen en su proyecto vital y profesional; favorece, finalmente, su proceso de aprendizaje y les engancha al placer del conocimiento.

A modo de conclusión

Como ha señalado Biggs (2006), el clima del aula no es otra cosa que el conjunto de interacciones que el profesor crea de manera formal e informal con los estudiantes; interacciones que provienen, en gran medida, de las teorías implícitas que el profesor tiene sobre sus alumnos, de sus expectativas sobre ellos. Según este autor, hay dos modelos básicos y contrapuestos de profesor: el que no confía en el estudiante y el que confía en él. El primero genera ansiedad y cinismo; el segundo confianza y, aunque asume riesgos, si las cosas funcionan, consigue que sus alumnos aprendan más y mejor. Por ello, en opinión de este autor, el posicionamiento del profesor a favor de uno u otro de estos dos modelos tiene una enorme relevancia sentimental, no sólo porque con su opción genera emociones negativas o positivas en los estudiantes, sino también porque tales emociones tienen una enorme repercusión en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Desde esta perspectiva, y partiendo de nuestra propia práctica docente, estamos convencidos del valor intrínseco de la experiencia pedagógica que acabamos de describir, que nos permite compartir con los estudiantes, año tras año, conocimientos, sueños, reflexiones, sentimientos, actitudes, expectativas y creencias. Como ha dicho una de nuestras alumnas: “El cuaderno de bitácora ha sido para mí muy productivo. Me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre mis vivencias y sentimientos. La lectura de los artículos me ha aportado información, cultura y bases teóricas para saber más sobre temas que como futura maestra me interesan mucho. La asistencia y participación en clase han sido como una terapia en la que he podido expresar mis experiencias y mis emociones, escuchar a los demás y,

algo muy importante, sentirme escuchada, al tiempo que hablábamos de temas tan interesantes para nuestra formación profesional”. O como decía otra de ellas: “El cuaderno de bitácora me ha dado la oportunidad de aprender que educar es ayudar a la persona a ser ella misma, a crecer, a encontrar su sitio en el entorno que le rodea y a conocerse en sus capacidades, de manera que pueda vivir y relacionarse consigo misma y con los demás desde ese fondo positivo que le hace ser una persona única. Por ello sostengo que es necesario un cambio que repercuta en todo el sistema educativo, que abra espacios dentro de las aulas para la reflexión, el diálogo y el autoconocimiento”.

Referencias

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Bisquerra Alcina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3)*, 93-112.
- Bisquerra Alcina, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.
- Fernández Domínguez, M.^a R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 19 (3)*, 191-246.
- Gallego Gil, D. & Guerra Liaño, S. (2007). Las webQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación, Volumen 18 (1)*, 77-94.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- Moliner, M. (1981). *Diccionario de uso del español. Tomo I*. Madrid, Gredos.
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M.^a R. (2005). El cuaderno de bitácora. Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,*

- Volumen 19 (8-4)*, 1-9. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229708465.pdf
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 17 (2)*, 21-41.
- Palomero, J. E. (2004). Un profesorado para el siglo XXI. *Tribuna del monográfico de Campus, n.º 398, 2. El Mundo, 1 de junio*.
- Ramonet, I. (2004). Resistir. *Texto distribuido a través de Internet por correo electrónico*.
- Teruel Melero, M.ª P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38*, 141-152.
- Torrego Egado, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 18 (3)*, 259-268.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención

Valeriana Guijo Blanco
Araceli Núñez Güemes
Consuelo Saiz Manzanares
Universidad de Burgos

Resumen

La preocupación por el desarrollo de competencias sociales y emocionales está llegando a todos los niveles educativos, también al de educación infantil.

Normativas europeas, nacionales y autonómicas inciden en que entre los objetivos fundamentales del sistema educativo está la de ayudar a conseguir que todos los niños alcancen un alto nivel de competencia personal, interpersonal e intercultural que ha de contribuir tanto al bienestar individual como al colectivo.

Conscientes de esta necesidad nos centramos en elaborar propuestas educativas que los profesores puedan integrar en el currículum. La primera opción que se propone es optar por un “estilo de profesor emocionalmente competente”; el profesor ha de ser consciente de su papel modelador y modulador de las emociones del niño a través del modelado, la inducción, la provisión de atribuciones o el refuerzo. Una segunda opción es un plan de actividades concretas orientada fundamentalmente a la comprensión y expresión de emociones primarias.

El trabajo incluye, también, un análisis de la eficacia de ambas opciones en un grupo de niños con una edad media de 3 años. De este estudio se desprende que si bien el estilo de profesor puede contribuir activamente se logran resultados más contundentes cuando se combinan ambas estrategias.

Abstract

Concern for the development of social and emotional skills is reaching to all education levels, also to the child education.

European, national, and regional regulations influence for helping all the children to attain a high level of personal, interpersonal, and cultural competence, promoting in this way a better level of individual and collective wellbeing. This one of the main goals of our education system.

Due to be aware of this need, we focus our work on develop educational proposals for to be integrated in the students' curriculum by the teachers. Our first proposal is to promote a emotional competence in the teachers; the teacher has to be aware of his/here role as modeler and moderator of child emotions, using the modeling, encouragement, provision of powers or the reinforcement. A second option is to plan specific activities to facilitate a better comprehension and expression of primary emotions.

This work also include an efficacy analysis of the of both intervention options in a group of children with a mean age of 3 years old. From this study can be concluded that although the emotional style of the teacher contributes to a good result, this effect is stronger when both strategies are utilized.

Introducción

El contexto escolar ofrece unas condiciones inmejorables para el desarrollo de la competencia emocional del niño al ofrecer la posibilidad de interactuar con otros niños y con adultos en un marco privilegiado por su estabilidad y continuidad. Por otro lado, la escuela recibe el encargo social de contribuir a la formación integral de los miembros más jóvenes de la sociedad, para lo cual cuenta, al menos de forma teórica, con los recursos y las condiciones adecuadas.

La competencia emocional puede ser cultivada y desarrollada desde edades tempranas y contamos con evidencias que avalan el poder adaptativo de la inteligencia emocional a lo largo de la vida. Se ha encontrado una correlación directa y significativa entre las competencias emocionales con:

- Aprendizaje y rendimiento académico
- Competencia o adaptación social
- Salud mental y física
- Autoeficacia, constancia, aprovechamiento del tiempo, concentración, competencia metacognitiva

Así mismo, se ha demostrado la relación entre alta competencia emocional y un menor índice de:

- Conductas disruptivas y agresivas
- Comportamientos dependientes o intimidatorios
- Conductas de riesgo

Educación emocional en el currículum de infantil

El informe Delors (Delors, 1996), supuso un fuerte respaldo a la inclusión de la educación emocional entre las tareas de la enseñanza reglada, al señalar que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención.

Posteriormente, la Comisión Europea, en su programa “Educación y Formación 2010”, plantea ocho competencias claves que el sistema educativo ha de ayudar a conseguir a todos los niños; de ellas, la sexta se refiere a las competencias sociales y cívicas, competencia claramente relacionada con la inteligencia emocional, ya que, tal como especifica la propia Comisión, remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales.

En España, según la LOE (Ley Orgánica 2/2006), la Educación Infantil se entiende como una etapa educativa con entidad propia con la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. De los objetivos que se plantea podemos destacar el referido al desarrollo de las capacidades afectivas (d) y el que remarca la importancia de la relación con los otros y la adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia y de relación social (e), así como de estrategias para la resolución pacífica de conflictos.

Los objetivos que se persiguen con la implantación de la Educación Emocional en la escuela, son:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional
- Conocer las emociones y reconocerlas en los demás
- Modular y gestionar las emociones
- Desarrollar la resiliencia
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Prevenir conflictos interpersonales y conductas de riesgo

Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia emocional en los centros infantiles

Si aceptamos que los docentes han de implicarse en el aprendizaje de competencias socio-emocionales para atender a los derechos y las necesidades de los niños, debemos plantearnos cómo hacerlo para ser eficientes.

Desde nuestro planteamiento caben dos opciones; la primera, que el profesor se convierta en

modelo y en modulador de la competencia social y, la segunda, que se centre en la instrucción directa, diseñando acciones específicas que favorezcan el desarrollo emocional. Anticipamos que la segunda opción sin la primera supondría cierto grado de inconsistencia y que, también, es posible que con sólo la primera opción los aprendizajes no tengan la fuerza que se requiere. Por eso, nos planteamos ver cómo repercute en el desarrollo de un grupo de niños el que el profesorado opte por una u otra opción. Parece razonable esperar que los profesores competentes emocionalmente puedan convertirse en modelos de sus alumnos y en “diseñadores” de contextos que promuevan su desarrollo emocional.

Profesor como modelo y modulador

La eficacia del modelado y de la modulación parece condicionada por una serie de mediadores entre los que se encuentran el estilo educativo, el afecto, el modelado, las normas que establecen, el refuerzo que otorgan y la intencionalidad atribuida. El estilo educativo y el afecto no parecen suficientes para promover la inteligencia emocional de sus alumnos; se requiere, además, que los profesores les comuniquen qué conductas prefieren, que les den ejemplo, que verbalicen sus conductas y sus intenciones, que les refuercen contingentemente y, por último, que faciliten las conductas emocionalmente competentes.

Son varios los autores que consideran que, solamente cuando se hace explícito lo que realmente se está transmitiendo y cómo se está haciendo, se puede llegar a cambiar el aula o el centro en el sentido de lograr que sean promotores de la competencia personal.

El profesor como modelo de actuación

La teoría del aprendizaje social ha servido de marco teórico para numerosas investigaciones en las que se trataba de examinar si el autocontrol o la empatía variaban en función de la exposición a modelos que manifestaban autocontrol o empatía. Muchas de estas investigaciones ofrecen datos que reflejan altas correlaciones positivas.

“La competencia emocional del profesor influye poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos, pues quiera o no quiera, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantes señales emocionales que tienen efecto sobre su desarrollo social, emocional y Moral” (Vaello Orts, 2009:31)

Verbalizaciones no disciplinarias

Eisenberg y Fabes (1998) han revisado la influencia que tienen las verbalizaciones no disciplinarias de los adultos sobre la conducta infantil. Las clasifican en tres tipos: la declaración de intenciones hacia las otras personas, el consejo u orientación sobre la conducta deseada y las sugerencias e instrucciones puntuales.

En relación con el primer tipo, se ha demostrado suficientemente que las verbalizaciones realizadas por los adultos cumplen la función de modelado simbólico y también el papel de andamiaje.

Respecto al segundo tipo, el papel del consejo sobre la conducta deseada, o exhortaciones, también parece claro; en especial, cuando se cumplen determinadas condiciones: libertad de aceptar o rechazar el mensaje, que se ponga énfasis en las consecuencias emocionales positivas, que las exhortaciones que den los adultos sean congruentes con las conductas que éstos manifiestan y que se realicen en un contexto de prácticas educativas inductivas.

Las instrucciones puntuales –tercer tipo de verbalizaciones– han sido consideradas como un recurso eficaz para guiar la conducta de los niños. Sin embargo, también es evidente que el cumplimiento de las instrucciones de los adultos varía según el tipo de instrucción y de la relación de los niños con los adultos. Así, parece demostrado que, cuando al niño se le dice de forma explícita «debes tranquilizarte, no debes enfadarte, etc.», estas conductas tienen más posibilidades de realizarse y de mantenerse durante cierto tiempo que si no se precisa al niño qué debe hacer.

Refuerzo de la conducta emocionalmente competente

En términos generales se puede afirmar que la utilización de refuerzos contingentes con la conducta emocional competente incrementa la frecuencia de estas conductas; no obstante, parece ser que las alabanzas relacionadas con características internas –tales como bondad y satisfacción– son más efectivas que una simple alabanza por una conducta adecuada.

Provisión de atribuciones

Las atribuciones verbalizadas por los profesores son un buen apoyo para el niño, especialmente cuando el profesor tiene la habilidad de etiquetar correctamente las conductas emocionales y realiza atribuciones internas.

Profesor como diseñador de actividades concretas

Los profesores deben ser facilitadores sociales de la competencia emocional de sus alumnos, no sólo siendo guías de conducta, sino también organizando, iniciando y secuenciando actividades que la potencien. En la línea en la que venimos insistiendo, consideramos que sólo cuando el profesor consiga un clima en el que se aúnen cooperación, empatía, seguridad, autonomía y respeto, creará unas condiciones óptimas para el desarrollo emocional en todos sus alumnos.

En este sentido hemos elaborado una propuesta adaptada a los niños de la etapa 2-3 años. La programación incluida en el currículum ordinario se desarrolla en el aula de educación infantil con actividades adaptadas a la edad y características del grupo. Se persigue como objetivo general que los niños aprendan a interpretar y expresar progresivamente las propias emociones y sentimientos, comenzando a comprender, aceptar y respetar a los demás.

Los contenidos que se proponen son:

- Sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Identificación de las emociones que se experimentan en relación con uno mismo, con los otros y con los objetos.
- Expresión y regulación progresiva de los propios sentimientos y emociones.
- Comprensión progresiva de los sentimientos y emociones de los demás.
- Expresión emocional mediante las producciones plásticas, musicales y dramatizaciones.

Las actividades se desarrollan en tres fases. En la primera fase va a ser una presentación, en donde van a tomar contacto con los nombres de las emociones y con la expresión no verbal de cada una de ellas. Durante la segunda fase, se trabaja de manera más intensa y con mayor cantidad de actividades, dirigidas fundamentalmente a la comprensión; se intenta explicar por qué los demás se sienten alegres, tristes, enfadados o con miedo, mostrándoles mediante ilustraciones situaciones similares a las que ellos viven. En la tercera fase se profundiza en los contenidos anteriores, ampliando su profundidad.

Valoración de las propuestas educativas

Conscientes del doble papel del docente en el aula se diseñó un estudio observacional para analizar la

Tabla 1. Porcentaje de aciertos en el estudio uno y dos, agrupados por emociones y grupos

Emoción	Grupo	Verbalizaciones		Gesticulación		Identificación		Asociación	
		Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Alegría	A	10%	38%	10%	38%	19%	43%	24%	38%
	B	4%	88%	8%	88%	12%	88%	16%	88%
Tristeza	A	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
	B	8%	56%	4%	56%	8%	56%	16%	56%
Miedo	A	0%	0%	0%	5%	5%	5%	0%	10%
	B	4%	40%	0%	40%	40%	40%	8%	0%
Enfado	A	5%	5%	5%	10%	10%	10%	5%	5%
	B	4%	64%	8%	64%	4%	64%	4%	64%

eficacia de dos propuestas educativas (una centrada en la interacción del profesor, otra que añadía a ésta la programación de actividades concretas) en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de preescolares.

Estudio 1:

Se planteó conocer en que medida el interés explícito del profesorado por el desarrollo de la competencia emocional de sus alumnos incide positivamente en su desarrollo.

Para ello se compararon los resultados obtenidos entre dos grupos escolares; la diferencia básica entre ellos fue la distinta sensibilidad que las profesoras habían manifestado hacia la promoción de la inteligencia emocional de sus alumnos; una de ellas apenas había oído del tema y no le parecía especialmente relevante (grupo A) la segunda estaba altamente motivada para lograr un buen desarrollo emocional de sus alumnos (grupo B), ya que había asistido a diferentes encuentros y foros formativos y se la podía calificar como buena conocedora del tema.

La muestra estuvo formada por 26 niños y 20 niñas con una edad media de 35 y 36 (máx. 41, mín. 30) meses respectivamente, todos ellos escolarizados con una u otra profesora. Los centros se consideraban equivalentes en cuanto a estatus social, número de alumnos, implicación de las familias, etc.

Se evaluó la capacidad de comprensión y expresión de emociones de los niños a través de una adaptación de Leighton (1992) recogida en Guijo (2003). En este caso se analizaron las verbalizaciones, los gestos, la identificación y la asociación de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enfado.

Los porcentaje de aciertos (ver tabla 1, datos antes) nos hacen pensar que la “sensibilidad” de la profesora influye en los resultados de la evaluación de los niños y que la interacción espontánea con los niños favorece más el desarrollo.

Estudio 2:

Se aplicó la programación específica, que se ha señalado más arriba, al grupo que venimos denominando B. Para establecer el incremento de la competencia emocional se realizó una segunda evaluación a ambos grupos con el mismo instrumento utilizado en el primer estudio.

Según los datos de la tabla 1 (columna después), podemos afirmar que para todas las emociones y formas de expresión se observa una clara diferencia en la evolución del porcentaje de acierto entre el Grupo A y el Grupo B tras la intervención. Mientras en el Grupo A apenas se mejoran los resultados (excepto en el caso de la Alegría), en el Grupo B hay una mejora muy importante después de la intervención. En el siguiente gráfico se representan los resultados.

Aunque la representación gráfica y los porcentajes parecen nítidos, no podemos afirmar con rotundidad la efectividad del programa de aprendizaje diseñado para la mejora la inteligencia emocional de los niños y las niñas de entre dos y tres de no confirmarse los índices de significativa esperados. Por ello se ha realizado una ANOVA de medidas repetidas con un factor intragrupo (momento de evaluación antes-después) y un factor intergrupo (Grupo A- Grupo B).

Los análisis de la prueba de contraste reflejan valores de significación altos en todos los casos. Para saber en qué momento y entre qué grupos existen las diferencias que detecta la interacción, reali-

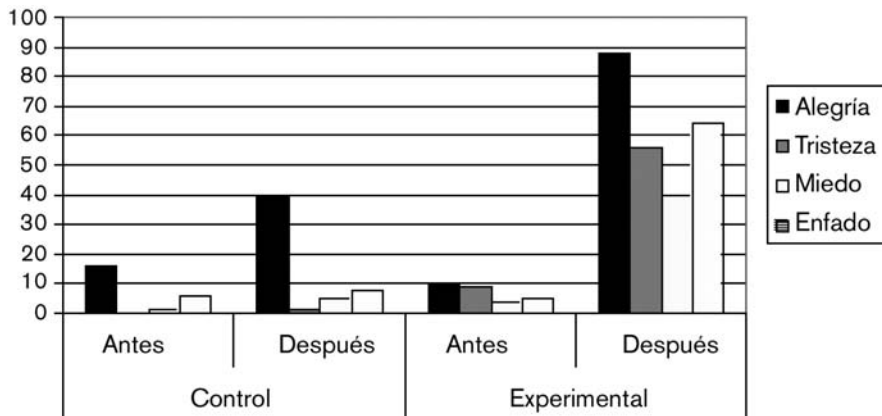


Gráfico 1

Tabla 2. Grado de significación por tarea y emoción de la diferencia de medias intragrupo

	Variable	Grupo	Dif medias (1-2)	Significación ^a
Verbalización	Alegría	A	-0,619*	0,004
		B	-1,640*	0,000
	Tristeza	A	-0,190	0,260
		B	-1,240*	0,000
	Miedo	A	-5,55E-017	1,000
		B	-0,840*	0,000
	Enfado	A	-0,095	0,607
		B	-1,320*	0,000
Gesticulación	Alegría	A	-0,667*	0,002
		B	-1,560*	0,000
	Tristeza	A	-0,667*	0,002
		B	-1,560*	0,000
	Miedo	A	-0,190*	0,249
		B	-0,840*	0,000
	Enfado	A	-0,238	0,177
		B	-1,200*	0,000
Identificación	Alegría	A	-0,524*	0,020
		B	-1,520*	0,000
	Tristeza	A	-,286	0,113
		B	-1,120*	0,000
	Miedo	A	-,190	0,321
		B	-,800*	0,000
	Enfado	A	-,238	0,252
		B	-1,280*	0,000
Asociación	Alegría	A	-,238	0,330
		B	-1,440*	0,000
	Tristeza	A	-,333	0,078
		B	-,960*	0,000
	Tristeza	A	-,333	0,070
		B	-,720*	0,000
	Miedo	A	-,238	0,210
		B	-1,240*	0,000

*La diferencia de media es significativa al nivel 0.05

^a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

zamos un contraste con la prueba de Bonferroni, encontrando que existen diferencias significativas antes-después, en ambos grupos, tal como se refleja en la tabla 2.

En consecuencia, podemos afirmar que es posible intervenir positivamente en el desarrollo de algunos aspectos de la inteligencia emocional desde la primera infancia.

La hipótesis que se planteaba ha sido confirmada ya que se detecta una clara diferencia entre los resultados del Grupo A (sensibilidad de la profesora al tema e intervención) sobre el Grupo B, ya que, si bien en ambos grupos se ha detectado un desarrollo de la capacidad de entender y expresar emociones -lógico por el propio desarrollo del niño-, el análisis de las diferencias de medias confirma nuestra hipótesis. Y esa diferencia podemos decir que se produce tanto cuando el profesor no realiza ninguna actividad formativa específica pero tiene voluntad de desarrollar la competencia emocional de sus alumnos, como cuando se propone objetivos y actividades de forma explícita. Si bien en este segundo caso las diferencias son mucho más patentes.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1998). Prosocial development. En D. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child Psychology. Social emotional and personality development*. (pp. 701- 778) New York, John Wiley.
- Guijo, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños cinco a seis años*. Burgos, Universidad de Burgos.
- Leighton, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona, Gedisa
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona, Graó.

La modificación de la conducta a partir de las bases emocionales orales (prosodia) de la comunicación. Diseño de una experiencia para el aumento de la capacidad de repercusión de los mensajes orales en Prevención de Riesgos Laborales (PRL)

Jaime Llacuna Morera
Universitat de Barcelona

Resumen

Uno de los factores que intervienen en el descenso de la siniestralidad laboral es la formación. Desgraciadamente, la eficacia formativa suele ser muy limitada, especialmente si se considera que la mejora de las condiciones de trabajo depende, en parte, de las modificaciones conductuales generadas por dicha formación. Para aumentar el nivel de repercusión de los mensajes emitidos, se formó a los profesores (Técnicos de Prevención, Inspectores de Trabajo y Seguridad Social, Profesores de Formación Profesional y de Universidades, etc.), en la aplicación de mecanismos del *habla* de base emocional. En los procesos de comunicación verbal, los aspectos emocionales residen en la *prosodia*. Los rasgos prosódicos del habla son elementos suprasegmentales que inciden sobre la valencia y la activación emocional de los alumnos (Trabajadores, Empresarios, Alumnos de FP o de Universidad, etc.). La experiencia que presentamos analiza los componentes prosódicos en situación de enseñanza de la Prevención de Riesgos Laborales (PRL). Se presentan los objetivos deseados para los alumnos a partir del trabajo realizado sobre las características de la voz.

Abstract

Training is one of the factors that collaborate with the decrease in workplace accidents and occupational diseases. Unfortunately, the effectiveness of training is very limited, especially if we consider that the improvement of working conditions depends, partly, on the behavioural changes promoted by such training. In order to increase the level of impact of the emitted messages, a group of teachers

composed by Safety practitioners, Work and Social Security inspectors, University and Vocational Training teachers, etc. was trained in the implementation of the basic mechanisms of emotional *speech*. In the process of verbal communication, the emotional aspects that must work together in the operative maintenance of the memory of knowledge, procedures and attitudes lie in *prosody*. Prosodic features of speech are *suprasegmental* elements (of phonetic expression) that affect the valence and emotional activation of pupils (workers, managers, pupils of vocational training, university students, etc.). The present experience analyzes prosodic components in teaching on prevention of occupational hazards. We present the objectives to be achieved for pupils based on work done on the characteristics of voice.

Objetivo: la palabra como modificadora de la conducta. La formación y la información de los trabajadores para el descenso de la siniestralidad laboral

En noviembre de 1995 se promulga en España la *Ley de Prevención de Riesgos Laborales* (Ley 31/1995). En ella se habla de *cultura de prevención*. Se supone que la sociedad debe adquirir una “cultura” capaz de evitar todo tipo de accidente incidiendo en el factor técnico siendo necesario, no obstante, *convencer* a la población de que la prevención es el método idóneo para evitar accidentes y que dicha prevención pasa por un profundo cambio en las conductas de base actitudinal. Ello pone en primer plano lo relativo a la información y a la formación.

(...) *el empresario adoptará las medidas adecuadas para que los trabajadores reciban todas las informaciones necesarias en relación con: Los riesgos para la seguridad y la salud de los trabajadores en el trabajo.* (Apartado 4 de la exposición de motivos).

La Ley deja claro que son los empresarios los responsables de la gestión de la información y la formación a los trabajadores y deja a los *técnicos* (definidos en la normativa vigente) la operatividad de proporcionarla. Cabe decir que no consideramos únicamente *técnicos* a quienes disponen de la acreditación académica o laboral específica definida por la normativa vigente sino a todos aquellos profesionales que, sin denominarse *técnicos en prevención*, asumen competencias formativas e informativas propias del desarrollo de sus funciones

(profesores de Universidad y Formación Profesional, maestros en el desarrollo transversal de la prevención, Inspectores de Trabajo y Seguridad Social, Coordinadores de Seguridad de la construcción, etc.). Dichos técnicos dispondrán de las habilidades (competencias) pertinentes para que el trabajo informativo y formativo tenga la repercusión deseada (lo que hoy denominamos la *transferencia informativo-formativa*), la conversión de la palabra en un acto, en una conducta, permanente.

Nos interesa destacar en el diseño de esta experiencia una de las habilidades comunicativas de dichos profesionales para aumentar la repercusión de los mensajes informativos/formativos: la percepción del mensaje a partir de sus manifestaciones prosódicas (Gil, 2006).

La percepción fonética y la inferencia emocional del mensaje

El sonido producido por nuestro complejo aparato fonador llega al oído del receptor y se convierte, al final de un largo proceso, en un mensaje lingüístico. Es lo que denominamos la *fonética perceptiva* (Marrero, 2001). El proceso acústico llega al oído externo (proceso mecánico) a través de determinadas vibraciones; se transforma en un proceso hidráulico (medio acuoso) cuando llega a la cóclea y finalmente, en el proceso más complejo, se transmuta, por llamarlo así, en una información electroquímica a través del órgano de Corti llegando a la corteza cerebral que realizará la descodificación de los sonidos percibidos, “clasificará” las percepciones y proporcionará una comprensión coherente de los signos recibidos. La *selectividad frecuencial*, colaborará claramente en tal diferenciación. El nervio auditivo (*octavo par craneal*) será el encargado de transmitir la información a la zona propia del córtex cerebral (en este caso el área de Wernicke, situada en la parte posterior del lóbulo temporal). A lo largo de este recorrido, el mecanismo de la percepción auditiva va a realizar tres tareas claves: detectar el volumen, el tono del “sonido” (cóclea, tálamo y corteza) y la frecuencia (las células de la corteza están especializadas para cada frecuencia). Es interesante señalar que estas tres variables de la percepción fonética no están relacionadas directamente con la semántica del discurso, pero sí, y de una manera muy clara, con su pragmática. La comprensión del mensaje será la integración de estas tres componentes en un marco *normativo* que deter-

minan la conducta de la persona o el grupo a través de una determinada percepción de la realidad (Pinker, 2003) A ello, evidentemente, se le suma el contenido semántico del sonido (identificado como un signo) y se procede a la comprensión final del sonido percibido. Los sonidos simples producen poca alteración de la corteza mientras que los más complejos (palabras, música) producen complejos mecanismos de comprensión (aferecias con el hipocampo, integrado plenamente en los mecanismos de memoria). De ahí la discriminación de las palabras pero, fundamentalmente, de las estructuras prosódicas del mensaje (ritmo, entonación, pausas, etc.). En su capacidad holística, el cerebro engrana no únicamente estas percepciones fonéticas sino que las integra también a las que llegan por otros cauces perceptivos. En el caso que tratamos, y muy concretamente en los aspectos emocionales de la habla, se integra a lo dicho los aspectos visuales tanto del emisor como del entorno en el que se emite el mensaje (Poyatos, 1994). Serían los que denominamos aspectos *no verbales* del mensaje. Por lo que hace referencia a los mensajes en PRL cabe decir que una alteración en alguna de las fases citadas supondría la falta de comprensión del mensaje. Al margen de circunstancias patológicas en la audición, las que nos importan son las matizaciones de comprensión del mensaje originadas tanto por falta de referencia semántica (recuerdo, memoria, experiencia, *hipocampo*) como por la alteración de aspectos prosódicos (o falta de adecuación al mensaje concreto), lo que determinaría una comprensión poco coherente y, en consecuencia, una respuesta conductual diferente de la que se pretende en el proceso informativo/formativo.

El camino fisiológico de la percepción de la palabra hablada resulta interesante porque, en un momento dado, dicho camino se entrecruza con las aferecias que provienen del tálamo hacia la amígdala. Si el tálamo es la “estación de relevo” de todo tipo de percepción sensorial es también en esta parte del encéfalo en la que se produce una nueva vía de transporte de información (LeDoux, 1996), la que genera la línea de información *rápida* que une el tálamo con la amígdala (sistema límbico). Los aspectos emocionales de la percepción (en el proceso auditivo los relacionados con la prosodia del discurso) parten precisamente de esta doble vía tálamo-amígdala por una parte y tálamo-córtex por otra. El cerebro es informado “rápidamente” de que el men-

saje que está percibiendo, sin llegar aún a descodificarlo, supone una cierta agresión (o lo contrario) para el receptor. Ante esta posibilidad, el cerebro abre o cierra, por decirlo en términos simples, la capacidad de respuesta, la capacidad de transferencia del mensaje hacia una determinada conducta. El ritmo, la entonación, las pausas, la intensidad, etc. los parámetros propiamente prosódicos del lenguaje hablado determinan, conjuntamente con la situación contextual del mismo y la descodificación semántica su capacidad pragmática.

Las variantes prosódicas contempladas en el proceso de información/formación

Para la experiencia que planteamos se definieron diez *tipos* prosódicos utilizados para la transmisión del mensaje preventivo. Para ello se estudió y analizó a lo largo de los últimos tres años las actuaciones presenciales de los profesores en materias relacionadas con la PRL (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Inspección de Trabajo y Seguridad Social, Universidad de Barcelona, Escuela Xaloc de FP) y, a través de un grupo de expertos, se determinó un *decálogo* de tipos prosódicos. Cabe decir que muchos de ellos concuerdan, lógicamente, con otros estudios realizados sobre temas similares (Bänziger, Granddjena y Bernard 2003; Ekman 2001; Ortiz-Siordia, Álvarez y González 2008). En el proyecto que presentamos no se han medido específicamente los parámetros que determinan la prosodia de un mensaje: frecuencia fundamental, intensidad, pausas, se ha trabajado sobre la experiencia real de los profesores en la emisión natural del proceso comunicativo. Tampoco hemos considerado aspectos importantes como puedan ser la respuesta emocional del receptor, por ejemplo los estudios de Martínez, Montero y De la Cerra (2001) relativos al reconocimiento de las expresiones emocionales en personas alexitímicas (Escala de Alexitimia de Toronto). Por nuestra parte, y debido a que, además de reconocer el tipo de emocional de la frase oída, pretendíamos introducirnos en el nivel de recuerdo que se mantenía del contenido semántico de la expresión a lo largo de cierto tiempo y a la posibilidad de que dicho recuerdo generara la modificación conductual deseada (prevenir el accidente), las experiencias se han planteado a partir de expresiones particulares de los profesores. Para intentar no influir, tema por otra parte muy importante, a través de gestos

y expresiones faciales (comunicación no verbal), los mensajes fueron emitidos de espaldas a los alumnos. Es evidente que en el caso de la enseñanza juegan papeles importantes tanto el espacio, como el contenido semántico de lo enunciado, la hora o aspectos ergonómicos en los que se hallan los alumnos; estas variables fueron necesariamente eliminadas y la práctica presentada se trabajó únicamente a través de la voz del profesor. Los *tipos* prosódicos que se detectaron en un proceso de información/formación fueron:

- Neutro
- Interrogación, duda
- Continuidad
- Enfado
- Contundencia
- Desagrado
- Alegría, agrado
- Burla
- Asombro, admiración
- Tristeza

Para identificar correctamente los diversos tipos se trabajó sobre una sola expresión utilizada muy frecuentemente en PRL: *Siempre me pongo el casco*.

Las características observables directamente sobre el mensaje natural emitido según cada tipo, respondería a una formulación morfosintáctica como sigue:

Neutro: *Siempre me pongo el casco*. Monótono, sin expresión, pronunciado lentamente. Típica expresión de individuos con una fuerte alexitimia.

Interrogación, duda: por *¿Siempre me pongo el casco?* El tono se lleva al final de la expresión. Usado en clase como forma retórica a los alumnos para responder el propio profesor.

Continuidad: por *Siempre me pongo el casco... pero a veces no correctamente*. La expresión queda en el aire, expectante de una conclusión posterior. Se alarga la duración de la última sílaba.

Enfado: por *¡Siempre me pongo el casco!* Denota ira, se pronuncia con mayores valores de F0 y de intensidad, así como una disminución de la duración expresiva.

Contundencia: por *Siempre – me – pongo – el – casco*. El tono se mantiene a lo largo de

la expresión pero se aumenta mucho la duración de las pausas entre palabras. Uso retórico para aumentar el nivel de recuerdo de aspectos muy concretos del mensaje.

Desagrado: por *Siempre me pongo el casco... ¡qué asco! ¡qué mala suerte!* Lentamente. El tono desciende a lo largo de la expresión. Puede implicar resignación.

Alegría, agrado: por *Siempre me pongo el casco... y me parece muy bien... así estoy protegido.* Subidas y bajadas de tono que determinan el aire "cantarín" de la expresión.

Burlón: por *Sí... sí... siempre me pongo el casco... pero no es verdad.* Intensidad más bien baja, lento, el tono sube al final de la expresión.

Asombro, admiración: por *¡Oh! Sí...yo siempre me pongo el casco.* Forma retórica muy usada como fórmula de atención. Puede implicar interpretaciones paralelas a la duda si se espera que los alumnos la entiendan como falsa.

Tristeza: por *Siempre me pongo el casco y... mira como me va... he tenido un accidente.* Desciende F0 e intensidad. Aumenta la duración de las pausas entre palabras.

Cabe decir que los tipos prosódicos señalados pueden identificar fácilmente los parámetros emocionales básicos: *valencia, actividad y control* (Bonet, Llacuna, Puccini 2007; Lang, 2006).

Expresiones relativas a la seguridad y salud laboral utilizadas en la experiencia (con el tipo prosódico emitido)

Se prepararon veinte expresiones breves referidas al tema que tratamos. Las frases se seleccionaron a partir de jueces expertos y basándonos en las palabras del trabajo de inducción semántica como integrante de la comprensión lingüística en PRL (Llacuna, 2006). Cada tipo prosódico se presenta en dos expresiones diferentes que se indican al final de la expresión.

Las caídas de altura son el riesgo más importante en la construcción (**Interrogación**)

Los riesgos eléctricos causan muchos accidentes mortales (**Contundencia**)

Los equipos de protección individual salvan muchas vidas (**Continuidad**)

El estrés es un riesgo laboral que produce enfermedades psicológicas (**Burla**)

Conocer la normativa vigente en prevención es muy importante para evitar accidentes (**Asombro**)

Las caídas son uno de los riesgos más importantes en todo tipo de trabajo (**Enfado**)

La mayor parte de los accidentes se producen por descuido de los trabajadores (**Desagrado**)

Seguir las instrucciones de los superiores es la manera de evitar accidentes (**Alegría**)

Por más cuidado que pongamos en el trabajo, siempre habrán accidentes (**Enfado**)

La prevención es cosa de todos los que trabajamos (**Contundencia**)

Es necesario conseguir que en el trabajo no se dé ningún accidente (**Continuidad**)

Las máquinas con las que trabajamos deben estar bien protegidas (**Burla**)

Si no queremos accidentes debemos cuidar muy bien las herramientas que utilizamos (**Asombro**)

En el trabajo existe siempre un riesgo de accidente (**Desagrado**)

Es necesario trabajar pero seguros (**Neutro**)

El trabajo bien hecho es un trabajo seguro (**Tristeza**)

La rapidez es enemiga de la seguridad (**Interrogación**)

Debemos evitar nuestros accidentes y los de los que trabajan con nosotros (**Alegría**)

Los accidentes mortales se dan poco en el trabajo (**Neutro**)

Un pequeño accidente no tiene importancia (**Tristeza**)

Primeros resultados (a revisar)

Se realizó una muestra sobre 100 alumnos de PRL y se pidió a tres profesores experimentados que realizaran la prueba, previo entreno de los tipos prosódicos. Se pretende analizar los tipos prosódicos que más se reconocen y aquellos que generan un mayor recuerdo un tiempo después de finalizado el ensayo (media hora).

Las conclusiones provisionales podrían resumirse en:

- Los tipos prosódicos más identificados son, por este orden: interrogación, continuidad, neutro, burla, contundencia, alegría y tristeza.

- El nivel medio de aciertos es 8, que varía entre 3 y 13
- Un número importante de alumnos no discrimina los tipos prosódicos e interpreta todas las frases según un único modelo. Suele ser el neutro o la contundencia, es decir que lo dicho por el profesor suele ser interpretado por el alumno como un mensaje emitido de forma neutra o contundente. (Aspectos, lamentablemente, muy unidos a la “forma” de transmitir los conocimientos de los profesores)
- Los aspectos que señalan agradabilidad o desagradabilidad de una frase (valencia emocional) se perciben raramente.
- En ocasiones, expresiones que contienen palabras “aseverativas” condicionan su interpretación como contundente.
- Las expresiones más recordadas hacen referencia a la utilización de prendas de protección individual (emitido: continuidad) y caídas de altura (emitido: interrogación).
- No se manifiesta su recuerdo en expresiones sobre descuidos de trabajadores y en el trabajo siempre se dan riesgos (emitidos: desagrado).
- Aproximadamente un 30% de los alumnos “recuerdan” expresiones que no se han enunciado: la empresa es responsable de los accidentes, el tono de burla se utiliza para expresar culpabilidad del trabajador. Dentro de este grupo está aquellos que sólo recuerdan “palabras”, nunca organizadas en forma de frase: accidente, trabajador, prevención, casco (palabras muy comunes y generales en toda la enseñanza).

- Lang, P. (2006) *The International affective picture system*. Gainesville: University of Florida.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel (ORIG. 1996)
- Llacuna, J. (2006) *¿En qué pensamos los prevencionistas cuando hablamos de prevención? El inductor semántico como herramienta de comprensión lingüística*. Barcelona: INSHT
- Marrero, V. (2001). *Fonética perceptiva*. Madrid: UNED
- Martínez, F. Montero, J. y De la Cerra, J. (2002) Sesgos cognitivos en el reconocimiento de expresiones emocionales de voz sintética en la alexitimia. *Psicothema*. Vol.14. 2, 344-349.
- Ortiz-Siordia, L. Álvarez, L. y González R. (2008) Modelos anatomotopográficos de las áreas cerebrales que se activan durante la función lingüística. *Revista de neurología*, 47, 653-658.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós (Orig.2002)
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Istmo (Orig. 1983)

Referencias

- Bänziger, T. Granddjena, P. y Bernard, J. (2003) Prosodie de l'émotion: étude de l'encodage et du décodage. *Cahiers de Linguistique Française*. 23, 12-37.
- Bonet, M. Llacuna, J. y Puccini. M. (2007) *¿Qué estrés! Estudio sobre las emociones y su relación con el estrés*. Madrid: Griker Orgemer.
- Ekman, P.(2005) *Cómo detectar mentiras*. Barcelona: Paidós (Orig.2001)
- Gil, R. (2007). *Neuropsicología*. Barcelona: Elsevier Masson (Orig. 2006)

Una lección emocional

Carmen Mañas Viejo

Universidad de Alicante

Resumen

Presento en: “Una lección emocional”, un ejemplo de interacción en el aula, analizado de forma secuencial, a través del GSQ Bakeman y Quera (1996), extraída de la investigación: “Estrategias de aprendizaje temprano en el rincón del ordenador” (Mañas, 2000). En ella constatamos, mediante un diseño observacional (Anguera, 2005) de baja intervención, cómo los niños y las niñas a lo largo del segundo ciclo de educación infantil, utilizaron mayor número de veces y durante más tiempo, de forma significativa, cuantitativa y cualitativamente, las estrategias que en la investigación denominamos Estrategias de Aprendizaje Temprano de Apoyo (EYAT). Englobando todas aquellas conductas cuya finalidad sea sensibilizar al sujeto con lo que va a aprender y cómo lo va a aprender. Danserau, (1985) Beltran, (1.998) Perkins (2000) y Guy Claxton (2003) señalan que la sensibilización constituye el marco inicial del aprendizaje y representa el contexto mental y afectivo del mismo. Para nosotros, estas estrategias de aprendizaje, temprano denominadas de apoyo, tienen mucho que ver con la inteligencia emocional, de la que hablan Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios (2003). El componente afectivo se hace evidente en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el sujeto que aprende como para el sujeto con el cual aprende. Sea éste un adulto o un igual, desempeñe funciones de experto o no.

Abstract

She gave with this poster, “An emotional lesson”, an example of interaction within classroom. It was sequentially analyzed according to Bakeman & Quera GSQ (1996). This lesson was extracted from “Estrategias de aprendizaje temprano en el rincón del ordenador” (Mañas, 2000). Here we can see, through a low-intervention design of observation (Anguera,2005), how during the second period of “educación infantil” boys and girls significantly used strategies, which researchers call supporting early-learning strategies, including all behaviours that make the subject aware of what and how he/she is going to learn. Danserau (1985), Beltrán (1998),

Perkins (2000) and Guy Claxton (2003) point out that this making aware is the initial frame of learning and represents its affective and mental context. In our opinion these supporting early-learning strategies have much to do with emotional intelligence about which Mayer, Caruso, Salovey and Sitarenios (2003) talk. The affective dimension makes itself obvious during the learning process both for the subject who learns and for the subject he/she learns with, being the later one an adult or a peer, an expert or not.

Introducción

La inteligencia emocional en el discurso académico no es nueva, Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, decía que enfadarse es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, es un arte. Describía así, un perfil de la inteligencia emocional, el perfil de la regulación emocional. Sócrates, con su incontestable *Conócete a ti mismo* ahonda en la importancia del conocimiento emocional. Sin embargo la consideración dicotómica del mundo (cultura *versus* natura; razón *versus* corazón) pone en un lugar predominante a la razón frente al corazón como si ambas realidades nada tuvieran que ver. Este discurso formalmente aún hoy mantenido, comienza a desdibujarse, fundamentalmente, a partir del impacto que la publicación en 1995 de D. Goleman *La inteligencia emocional*. El periodista investigador une el conocimiento científico y el registro de los sucesos, poniendo de relieve el descontrol emocional de una sociedad que ha confundido el control emocional con la negación emocional.

Naturalmente que han sido muchos los autores que de una u otra forma han puesto el acento en la importancia de la emoción en el desarrollo del ciclo vital, Freud, Wallon, y más recientemente Abascal, Eisenberg y Zhou, Mayer, Caruso, Claxton, Salovey y Sitarenios, entre otros. Para mi uno de ellos, Guy Claxton, recoge de forma magistral en *Aprender a vivir* (2002), la importancia que el estado emocional tiene en el que aprende y cómo la capacidad de enseñar, de dar luz a las emociones es una tarea imprescindible del pedagogo.

“Una lección emocional”, es un ejemplo de interacción en el aula, analizado de forma secuencial, a través del GSQ (Bakeman y Quera, 1996), extraída de la investigación: *Estrategias de aprendizaje*

Tabla 1. Cuadro del diseño de investigación

Modalidad	Tipo	Criterios Básicos	Criterios Complementarios	Criterios Moduladores
Extensivo	Secuencial y no secuencial	Idiográfico Duración Frecuencia	Sistema de categorías	Muestreo intersesional: 2 ciclo E.I. 2 veces al trimestre Nº de sesiones: 15 Nº de datos registrados: 557676 Muestreo intrasacional: Registro continuo(RAT)

temprano en el rincón del ordenado” (Mañas, 2000). En esta investigación realizamos una clasificación de las estrategias de aprendizaje temprano, diferenciando entre estrategias de aprendizaje temprano generales, específicas y de apoyo. Nos centraremos en esta exposición en estas últimas: estrategias de Aprendizaje Temprano de Apoya (EYAT). Englobando en ellas, todas aquellas conductas cuya finalidad sea sensibilizar al sujeto con lo que va a aprender y cómo lo va a aprender. (Beltran, 1995; Danserau, 1985; Guy Claxton, 2003; Perkins, 2000) Todos ellos señalan que la sensibilización constituye el marco inicial del aprendizaje y representa el contexto mental y afectivo del mismo. Incluirían estrategias para aumentar la motivación, la atención, la concentración, el aprovechamiento de los recursos cognitivos propios y en general constituyen procesamientos para facilitar y optimizar el proceso inicial de todo aprendizaje, aunque no sólo este.

Traemos aquí un ejemplo de lo que consideramos una lección emocional.

El pequeño Benjamín, de cuatro años de edad sentado frente al ordenador quiere trabajar/ jugar con él. Hasta ahora lo ha hecho siempre acompañado de otro compañero pero hoy quiere hacerlo solo, se acerca a la pantalla y aprieta el botón, pero el ordenador no responde, aprieta la tecla de Inter, y el ordenador sigue sin contestar, comienza entonces a apretar fuerte y sin sentido teclas, cada vez de manera más fuerte, hasta que lo aporrea... entonces María Teresa, “su seño” se acerca y le pregunta:

– ¿Qué pasa, Benjamín?

Benjamín, sigue su forcejeo con el ordenador, sin contestar

María Teresa le dice:

– ¿Parece que estas enfadado?

Benjamín frunce el ceño y continúa dando golpes al ordenador, esta vez, más pausadamente.

María Teresa retira su manita del ordenador y la pregunta si desea jugar. Benjamín asiente con la cabeza a la vez que se retira un poco, echando el cuerpo hacia atrás... “su seño” en un tono suave le dice:

– Está apagado, hay que encenderlo subiendo este interruptor, –señalándose– dale tú.

Benjamín lo hace y tranquilo comienza la tarea.

María Teresa no sólo le ha enseñado a Benjamín como se pone en marcha el ordenador, también le ha dado una lección emocional, le ha enseñado algo de sí mismo, y lo ha hecho ofreciéndole la oportunidad de regular y tolerar su frustración y sin culpabilidad.

Metodología

Nuestra investigación al realizarse dentro de un medio natural, el aula, y llevarse a cabo con niños pequeños, requería de una metodología que se ajustara a esa situación. Y ninguna como la observacional se ajusta a nuestro propósito. Ya que nos proporciona una información que, dadas las características de los sujetos, nos sería imposible obtener de otro modo.

Utilizamos un diseño observacional (Anguera, 2005) de baja intervención, y pudimos observar cómo los niños y las niñas a lo largo del segundo ciclo de educación infantil, utilizaron mayor número de veces y durante más tiempo, de forma significativa, cuantitativa y cualitativamente, las estrategias que en la investigación denominamos estrategias de aprendizaje temprano de apoyo (EYAT). (Tabla 1)

Análisis de datos y discusión de resultados

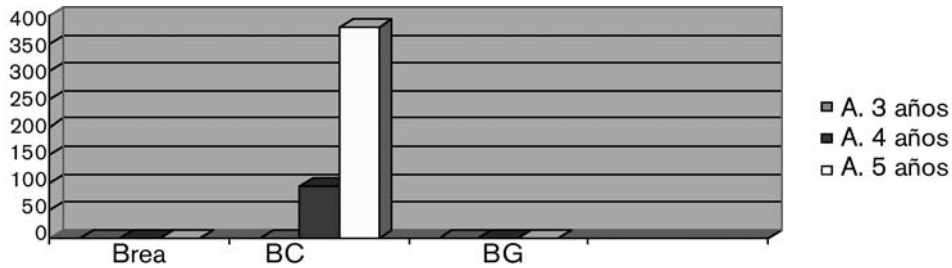
Nosotros hemos estudiado y analizado dos tipos de Estrategias Tempranas de Apoyo

Las autoinstrucciones. El sujeto psicológico, a través de las autoinstrucciones consigue regular y

Tabla 2. Tabla de datos de las estrategias A.T. de Apoyo

	Aula de 3 años	Aula de 4 años	Aula de 5 años	Totales
Brea	- // 0,00	0,02// 0,00	- // 0,02	0,02
BC	0,02// 0,02	93,00// 93,01	379,05// 379,03	472,07
BG	- // 0,00	- // 0,00	- // 0,00	-
Totales	0,02	93,02	379,05	472,09

Bra = Benjamín/ recibe ayuda BC= Benjamín/ realiza convenio BG= Benjamín/ Guía



$0,0000+0,0000+0,0000+0,0200+0,0000+0,0000+0,0200+0,0000+0,0000 = 0,0400$
 $(g|) = (k-1) (n-1) = (2) \times (2) = 4$
 Para un nivel de fiabilidad del 0,05%
 $0,0400 < 0,71$

Figura 1. Estudio de las estrategias A. T. De Apoyo (EYAT)

controlar las condiciones externas e internas en la realización de un objetivo.

Búsqueda de recursos. Externos e internos, es decir, del adentro y del afuera. Ponen de manifiesto, explicitan, en diverso grado, la conciencia de carencias o necesidades que puedan no sólo proporcionar la consecución de un fin sino también la optimización de los propios recursos respecto a la situación concreta.

Estas estrategias incluyen conductas como: Recibir Ayuda, establecer Convenios (Tabla 2)

Estudio de las estrategias A. T. De Apoyo (EYAT). (Figura 1)

Los resultados obtenidos indican la tendencia de Benjamín a interactuar de manera productiva ante las estrategias de apoyo marcando su estilo de aprendizaje.

Concluimos que las estrategias de aprendizaje, denominadas de apoyo, tienen mucho que ver con la inteligencia emocional, de la que hablábamos al tratar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje. De nuevo, el componente afectivo se hace evidente en el proceso de elaboración de las estrategias, y esto tanto para el sujeto que aprende como para el sujeto con el cual aprende.

Sea éste un adulto o un igual, desempeñe funciones de experto o no.

Referencias

Anguera, M. T. (1994). Diseños evaluativos de baja intervención 4n M.T. Anguera (coord) *Evaluación de programas sociales secundarios: un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis

Bakeman, R., y Quera, V. (1996). *Análisis de la Interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSQ*. Madrid: Ra-Ma

Beltran, J. y Bueno A, (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo

Caxton, G. (2003) *Aprender y vivir*. Madrid: Alianza Psicológica.

Danserau, D.F. (1985). Danserau, D.F. (1985): Learning strategy research, en: AA.VV.: *Thinking and learning Skilis*, vol. 1, Eribaum, Hillisdale, N.J.

Mañas Viejo, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje temprano en el rincón del ordenador*. Madrid: Learning. España.

Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. y Sitarenios, G.

- (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105
- Perkins, D., (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP Gedisa

Dramatización y educación emocional

M^a Rosario Navarro Solano

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla

Resumen

El drama en la educación trabaja desde una metodología que favorece la confianza, despierta el afecto y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos e intenta reflexionar sobre todo ello, transponiéndolos a contextos reales. Nuestra práctica e investigación, tanto en el marco de educación infantil, primaria como educación superior, constatan la vinculación que el drama mantiene con aspectos relacionados con la educación emocional y las habilidades sociales.

Abstract

Drama in education works from a methodology, which favours the confidence, wakes up the affection and the empathy towards the other one, discovers the importance of the others, experiments with reality, explores the emotions and feelings and tries to revise these experiences into real contexts. Our experience in Pre-school, Primary Education as in Higher Education shows this relation that drama keeps with several aspects of emotional education and social skills.

Introducción.

El uso de la dramatización en la escuela y otros contextos socioeducativos, como vertiente educativa de corte humanista, pone el acento en el proceso que tiene lugar en el grupo y no tanto en el resultado. Esta actividad cobra relevancia al desarrollar toda una gama de competencias sociales de la persona y mejorar la autopercepción tras la experimentación de nuevas potencialidades o, por lo menos, la recuperación de aquellas de las que tenemos menos conciencia, tales como el uso del cuerpo o de la voz para la expresión y la comunicación.

En la actualidad aceptamos que el éxito en la vida no depende en exclusividad del triunfo en el ámbito académico, sino que, por el contrario, la felicidad del ser humano contempla el dominio en

otras facetas. Son éstas, llamadas unas veces habilidades, otras competencias y otras inteligencias, las que están en pleno auge de estudio dada su gran importancia en el desarrollo de la persona (Navarro Solano, 2009).

Algunas pinceladas sobre el concepto de dramatización en la educación¹.

Tejerina (1994, p.8) define la dramatización en el marco escolar como *“práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona”*. No obstante, la dramatización se utiliza en muy diferentes contextos, edades y grupos humanos, uniéndolos a todos ellos su uso con fines educativos.

Su materia propia es la acción, en la búsqueda de la mejora de la comunicación, la expresión y la potenciación de la creatividad. Este objetivo se ve enriquecido por la propia naturaleza de la expresión dramática, que, como explica Motos (2003a), integra otros lenguajes expresivos (lingüístico, corporal, plástico y rítmico musical). Por ello, la expresión dramática se presenta como máximo exponente de la *“expresión total, donde el pensamiento creativo y divergente, imaginativo e inventivo se manifiesta a través de la conjunción de los distintos lenguajes expresivos”* (Motos, 2003a, p. 914).

La organización y estructuración de las sesiones dramáticas varían según los países y los intereses de los educadores que las utilizan. Pero todos ellos tienen en común que la dramatización acontece sin público y atiende al proceso de cada persona y del grupo. A diferencia de ella, el teatro busca la representación frente a un público. El objetivo del teatro sería la calidad artística de la obra que se ofrece al espectador, y el del drama en la educación², los procesos educativos que están sucediendo mientras que se desarrolla la actividad dramática. Ésta termina en sí misma, no se muestra al exterior.

Aportaciones de la dramatización a la educación emocional.

Entre los elementos indispensables para que el drama funcione como esperamos se encuentran la escucha, la confianza, la presencia lúdica, la creatividad e imaginación, el grupo y el compromiso común hacia el mismo, la realidad o la experiencia, y la transposición de la experiencia vivida (evaluación). Desarrollemos qué relación tienen

estos pilares del drama con los aspectos de la educación emocional

Relaciones interpersonales: empatía y asertividad

Motos (2005) señala la asertividad como una de las aportaciones esenciales del drama a la educación emocional, unido a la escucha y la autoestima. Zillmann (1994) defiende que la empatía es esencial en el proceso de drama, y ésta nos dispone para poder implicarnos en la dramatización, pues constantemente hemos de ponernos en la situación de otro personaje o comprender a los compañeros del grupo.

En este sentido, la práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupal, las cuales están íntimamente relacionadas con ese concepto de *inteligencia* interpersonal (Gadner, 1999). Esta última nos ayuda a comprender y trabajar con los demás, siendo mucho más importante en nuestra vida diaria que la brillantez académica, ya que es la que determina, por ejemplo, la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, nuestro éxito en el trabajo o en el estudio. Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinción entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se encuentren ocultos (Guil y Mestre, 2003).

El drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las habilidades sociales de cada uno. Cabe señalar que simultáneamente al proceso de crecimiento en la comprensión de las relaciones con los demás acontece otro a nivel personal que implica el ir conociéndonos a nosotros mismos en dicha relación (Navarro Solano, 2007). Todo ello son aspectos que desarrollan la inteligencia intrapersonal (Gadner, 1999), que nos permite comprender y trabajar con uno mismo. Concretamente constituye el conjunto de capacidades que nos habilita para formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida.

Esta valoración de los compañeros que nos acompañan en la actividad dramática y la colaboración en todas las actividades que van surgiendo, sin duda, son posibles gracias al clima de confianza que generamos desde los momentos iniciales en que comenzamos a trabajar con un grupo.

Clima logrado: confianza

Uno de los primeros aspectos a conseguir en el grupo cuando usamos el drama es la generación de un clima absoluto de confianza para poder expresar y comunicarse. Confianza en uno mismo y en los demás miembros del grupo, superando el miedo al ridículo, siendo el juego un elemento clave para el logro de este objetivo. Es este clima de confianza el que hace posible expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como uno es, al tiempo que se experimenta la aceptación del grupo.

En este clima de confianza, cada uno de los miembros del grupo, así como el grupo en su conjunto, empieza a experimentar un crecimiento en espontaneidad y deseo de participación. Detrás de ello existen procesos de confianza en las capacidades de uno mismo, de autoconocimiento y/o autoaceptación, al tiempo que confianza en las capacidades de los demás.

Actividad social

El primer requisito para la existencia de la dramatización: la presencia de un grupo como base de la actividad, de donde derivamos su fuerte dimensión social cuando lo utilizamos con objetivos educativos. El trabajo en grupo alcanza tal profundidad que ya hay autores que defienden que la práctica del drama en educación puede servir para generar comunidad democrática (Neelands, 2008). En este sentido, existen diferentes experiencias a través del drama en educación para transformar y mejorar completamente centros escolares, en la medida que, en particular, cambian las formas de relación entre sus miembros (Dickinson, Neelands y Shenton Primary School, 2006).

Uno de los objetivos de las primeras sesiones de dramatización es que el grupo comprenda que sin escucha es imposible comunicarse; y, por otro lado, que comprueben lo poco que solemos escuchar a los demás. La escucha constituye una destreza imprescindible para el trabajo en equipo en drama (Motos, 2005). Sin escucha no habrá improvisación, ya que no podremos acoplarnos al compañero. Es necesario escuchar para juntos poder construir una sola historia o transformarla.

Aprender a escuchar nos ayuda a ponernos en lugar del otro, a tratar de comprender qué piensa o siente.

Descubrimiento de los demás.

Desde la actividad dramática se aborda la enseñanza de valores relacionados con el respeto al otro y a la diversidad (Grady, 2000). Es esta facilidad la que ha llevado a autores a fijarse y profundizar en las posibilidades del drama para la educación ética y moral (Winston, 2000). La dramatización se nos presenta como una oportunidad en la educación para aprender el valor del otro, por lo que éste es y no por lo que tiene.

El drama nos abre a nuevas perspectivas de ver la realidad desde los otros porque cuando aceptamos un rol, estamos “siendo otros desde nosotros mismos” (Neelands, 2002), enriqueciendo nuestra perspectiva al explorar otras diferentes a las nuestras. Esto nos lleva ineludiblemente a empezar a respetar otras perspectivas y aceptarlas.

El descubrimiento de los demás en drama va unido al vínculo afectivo hacia los mismos, al desarrollo de la sensibilidad hacia ellos y sus situaciones particulares.

Laboratorio de la realidad (Neelands, 2004)

El aprendizaje en drama sucede mediante contextos contruados por el grupo en el que se desarrolla la acción. Estos contextos son creados a través de la imaginación, que incorpora la información de la realidad que tengamos, y de nuestras propias experiencias. En definitiva, el contexto se construye imaginariamente, pero partiendo de algo real. Por eso decimos que el drama constituye un laboratorio de la realidad o un ensayo para la vida (Neelands, 2008 y Mato, 2006), porque sobre él volcamos parte de la realidad y ensayamos con ella, sabiendo que estamos en un espacio imaginado, y que por tanto, no va a tener consecuencias cómo ocurriría en el espacio real.

Según el modelo de aprendizaje mediante el drama de Mallika (2000), el primer paso para construir estos contextos imaginados es la implicación de nuestros sentimientos e imaginación, o de nuestra afectividad (Winston, 1999; Zillmann, 1994). Sería imposible ponernos en una situación “como si” fuésemos otro, sin implicarnos afectivamente con el personaje. Acudimos a esta especie de memoria emocional que poseemos para rescatar aquellas experiencias emocionales relacionadas con la situación concreta del personaje que ahora somos (Winston, 1999).

Conclusión

El conjunto de aportaciones del drama a la educación emocional antes descrito es fruto de nuestra experiencia práctica y de investigación a lo largo de los últimos diez años, primeramente fuera del ámbito universitario, y posteriormente enmarcada dentro de nuestro grupo de investigación en la Universidad de Sevilla.

El uso del drama en educación goza de una amplia experiencia en diversos sistemas educativos europeos, siendo destacable sin duda el caso del Reino Unido. En nuestro país, al uso en general escaso y poco reglado del instrumento dramático con fines educativos, se le une la poca tradición investigadora en esta área. Ello hace que, a pesar de las evidencias experimentales sobre las capacidades que la dramatización posee de cara a la educación emocional (Navarro Solano 2005; Motos 2003b), los trabajos de investigación sobre este tema sean manifiestamente insuficientes. El presente trabajo supone una pequeña contribución en esta línea que, por otro lado, desea y pretende animar al trabajo científico en educación sobre las posibilidades que la práctica dramática ofrece de cara al desarrollo de la educación emocional de niños y adultos.

Notas

- 1 Las cuestiones terminológicas han sido ampliamente desarrolladas en el artículo de Núñez Cubero y Navarro Solano (2007).
- 2 Utilizamos dramatización y drama en la educación como sinónimos al perseguir ambos fines educativos, aunque la práctica concreta de su aplicación varía, por ejemplo, entre países como Inglaterra y España.

Referencias

- Dickinson, R., Neelands, J. y Shenton Primary School (2006). *Improve your Primary School through drama*. Gran Bretaña: David Fulton Publishers.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1983)
- Grady, S. (2000). *Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Guil Bozal, R. y Mestre Navas, J.M. (2003). Inteligencia emocional. En A. Guil Bozal (Ed.), *Psicología Social del sistema educativo. Líneas*

- actuales de trabajo de investigación* (pp. 319-348). Sevilla: Kronos.
- Mallika, H. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5:1, 45-62.
- Mato López, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. (2003a). Bases para el taller creativo expresivo. En A, Gervilla Castillo (Coord.), *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro* (pp. 903-928). Málaga: Dykinson.
- Motos Teruel, T. (2003b). Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal. *Actas del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal*. (pp. 101-118). Salamanca: Amaru.
- Motos Teruel, T. (2005). Expresión total y educación emocional. *Recreate*. Consultado 2-7-2008 en <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas.html> . Sección: Creatividad en educación.
- Navarro Solano, M.R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M.R. (2009): La educación de la afectividad a través de la dramatización, En L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez (Coords.), *Cultura, Emociones y Educación*. Universidad de Sevilla, Sevilla (prepublicación)
- Neelands, J. (2002). 11/09- The Space in our Hearts. *The Drama Journal*, Summer.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 9:1, 47-56.
- Neelands, J. (2008). Acting together; ensemble as democratic process in art and life. (prepublicación)
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28:4, 459-471.
- Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education 5-II*. London: David Fulton.
- Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.

Inteligencia emocional: intervención reeducativa en violencia de género

Arce, R.

Novo, M.

Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología, Universidad de Santiago de Compostela.

Fariña, F.

Departamento AIPSE, Universidad de Vigo.

Vázquez, M^a.J.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada

Resumen

El “Programa Galicia de Reeducción para maltratadores de género” dirige sus acciones a aquellos penados que estén sometidos a una suspensión (Art. 83.5 CP y Art.33 LO1/2004) o sustitución (Art.88.1 CP y Art.35 LO 1/2004) de las penas privativas de libertad impuestas por delitos relacionados con la violencia de género. La intervención con maltratadores de género pretende lograr, como objetivo general, la reeducación de los mismos mediante el aprendizaje y generalización de una serie de habilidades y destrezas, así como la erradicación de patrones conductuales y culturales desadaptados. Todo ello con el fin último de alcanzar un adecuado grado de ajuste en el agresor, que le posibilite reinsertarse en la sociedad, con la garantía de haber erradicado de su repertorio conductual la violencia. Entre los contenidos de este programa se encuentra el fomento de la inteligencia emocional, bajo la asunción de que ésta se puede potenciar (v.gr. Pasi, 1997). Para ello se aborda principalmente: a) la relación entre cogniciones emociones y conductas; b) la identificación de emociones propias y ajenas; c) la expresión adecuada de los sentimientos; y d) la adaptación del comportamiento a las emociones que presentan los otros. En esta comunicación se presenta cómo se fomenta la inteligencia emocional con este tipo de usuarios.

Abstract

The “Programa Galicia de Reeducción de Maltratadores de Género” directs its activities to those punished that they are put under a suspension

(Art.83,5 CP and Art. 33 L.O.1/2004) or substitution (Art. 88.1 and Art.35 L.O. 1/2004) of the privative punishments of freedom imposed by crimes related to the sort violence. The intervention with men who batter tries to obtain, like general mission, the reeducation of such by means of the learning and generalization of a series of abilities and skills, as well as the eradication of desadaptative behavioural and cultural patrons. All it with the last aim to reach a suitable degree of adjustment in the aggressor, whom it makes possible to him to reinsert itself in the society, with the guarantee of to have eradicated of its conduct repertoire of the violence. Between the contents of this program is the promotion of emotional intelligence, under the assumption of which this once can be harnessed (v.gr., Pasi, 1997). For it is approached mainly: a) the relation between cognition, emotions and conducts; b) to identify the own and other people’s emotions; c) the suitable expression of feelings; and d) the adaptation of the behaviour to the emotions that present/display the others. This work presents how emotional intelligence is fomented.

Introducción

La teoría de la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (1990) aporta un nuevo marco conceptual para investigar la capacidad de adaptación social y emocional de las personas (Mogardo, 2007); así lo evidencian los estudios que advierten de la influencia de las emociones sobre procesos cognitivos y la toma de decisiones. No en vano, se estima que la experiencia emocional y su regulación resulta fundamental en la predicción de la intención de repetir conductas de riesgo en el futuro, así como conductas violentas, en especial, las ejercidas contra la pareja (véase, el SARA: Manual para la valoración del riesgo de violencia contra la pareja, Andrés-Pueyo y López, 2005). De hecho, múltiples investigaciones han puesto de relieve la vinculación entre un mayor acaloramiento emocional y una mayor propensión de agredir a otras personas (Andrews y Bonta, 2006). En este sentido, Echeburúa y Fernández-Montalvo (2009) señalan que los agresores suelen presentar una falta de control de impulsos e irritabilidad. Es más, la emocionalidad desatada y la ausencia de emociones solidarias se asocia con una parte importante de delitos violentos (Redondo, 2008).

En base a lo expuesto con anterioridad, en el presente trabajo se presenta uno de los subprogramas comprendidos en el “Programa de Reeducación para Maltratadores de género”, concretamente, centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional. El citado programa está compuesto por 52 sesiones, con un formato individual y grupal, que abordan los déficits en competencias emocionales, cognitivas y conductuales que están relacionados con la violencia de género. En la primera parte de la intervención se presta especial atención a los aspectos motivacionales del programa, tales como la aceptación de su propia responsabilidad en el delito cometido y la motivación para el cambio. La segunda parte se centra en el cambio de actitudes y de creencias sobre la mujer y el uso de la violencia. La tercera parte se ocupa del entrenamiento en habilidades básicas de comunicación, de resolución de problemas, así como de control y regulación emocional. Por último, señalar que también incluye una intervención específica en la prevención de recaídas, referida a la identificación de situaciones de alto riesgo para la violencia y, a la enseñanza de habilidades de afrontamiento adecuadas en estas circunstancias. Dado que este programa se aplica en el marco de una medida penal, se emiten informes periódicos de seguimiento, además del informe final valorativo del grado de aprovechamiento del programa.

Descripción de la propuesta de intervención

Objetivo de la intervención

El objetivo general del programa es lograr la reeducación psicosocial de los maltratadores de género, y los objetivos específicos de esta propuesta de intervención incluyen los siguientes: identificación de las emociones propias y ajenas; expresión adecuada de los sentimientos; control y regulación de las emociones propias y ajenas; adaptación del comportamiento a las emociones que presentan los otros; adquisición de pautas conductuales no agresivas o violentas y, por último, mantenimiento y generalización de los logros.

Contenidos de la intervención

Se destinan diez sesiones del programa al desarrollo la inteligencia emocional, de las cuales la mitad se efectúan en grupo y la otra mitad individualmente. El primer bloque de sesiones se reserva a desarrollar la atención, la percepción y la comprensión de las

emociones propias y ajenas, centrándonos en tópicos tales como: componentes de las emociones; la intensidad y la cualidad de las emociones; el contagio emocional y la empatía. El segundo bloque se ocupa de enseñar a los penados a controlar los estados de ira mediante la identificación de los disparadores de ésta; el uso de estrategias reductoras y el empleo de la autoevaluación y el autorrefuerzo. Para el caso, se considera oportuno entrenar la reducción de los sentimientos negativos disfuncionales y el adecuado reconocimiento de los funcionales. Al respecto, cabe reseñar que, en algunas situaciones estresantes, la reducción de las emociones negativas puede tener más sentido que intentar reforzar emociones positivas; por ello, el siguiente bloque se centra en desarrollar técnicas de relajación. De forma complementaria, se contempla una sesión para entrenar al maltratador en la potenciación de emociones positivas. Finalmente, se efectúa una sesión de repaso para afianzar las habilidades entrenadas en el bloque de inteligencia emocional.

Técnicas que integran el entrenamiento en control y regulación emocional.

Las técnicas de regulación emocional con maltratadores de género se basan en que muchas acciones violentas en la pareja, con frecuencia, pueden precipitarse como resultado de una dificultad para el manejo apropiado de situaciones conflictivas. En todos estos supuestos suele estar implicada una secuencia que incluye generalmente tres elementos: 1) carencia de habilidades conductuales; 2) interpretaciones inadecuadas de las interacciones sociales o de las situaciones o hechos y 3) una exasperación emotiva que puede implicar el enfurecimiento y una posible agresión tanto verbal como física a otras personas. En consecuencia, el tratamiento no puede ser simple, sino que debe ser multifacético, de manera que integre las áreas mentadas anteriormente.

Técnicas para desarrollar conductas incompatibles con la conducta problema.

Es habitual que los maltratadores de género presenten comportamientos inapropiados y dañinos para otras personas o para sí mismos; y más aún, cuando pierden el control de las emociones. En opinión de Redondo (2008), el análisis funcional del comportamiento sigue siendo la herramienta básica prescrita para el tratamiento, tanto de las conductas problemáticas como de los pensamientos y de las

emociones que pueden acompañarlas. Para ello se dispone de una serie de técnicas de reducción del comportamiento disfuncional, a saber:

Programa ambiental de contingencia para eliminar las conductas vinculadas al descontrol emocional

Se propone un diseño, fundamentado en los principios del condicionamiento operante y el aprendizaje social, para regular el funcionamiento interno del programa, en razón del cumplimiento de las obligaciones establecidas en el Reglamento de Régimen Interno, donde se informa de las conductas que deben mantener y las que han de extinguir, especificando las consecuencias asociadas a la persistencia de comportamientos que interfieren en el adecuado aprovechamiento del tratamiento reeducativo. Se trata de un diseño basado en fases progresivas, por lo que se establece un gradiente creciente de exigencia a los penados, en cuanto a la consecución de objetivos reeducativos como el logro del control emocional. La valoración de la evolución de los penados es efectuada trimestralmente, previo informe del Equipo Técnico, por la Junta de Evaluación y Tratamiento, quienes deciden su posible ascenso o descenso de fase.

Contratos conductuales que propician la aparición de emociones inhibidoras de la conducta violenta

Se formula acuerdo por escrito, en el que el maltratador, al inicio de la intervención, asume ante el equipo técnico la responsabilidad de su conducta violenta y acepta la necesidad de un cambio, así como una serie de compromisos en relación con su participación regular en el tratamiento y el logro de los objetivos previstos. Asimismo, se prevén las consecuencias tanto favorables como desfavorables derivadas del cumplimiento de dicho acuerdo. Esta técnica, a nuestro entender, facilita la construcción de un razonamiento moral más avanzado que, de acuerdo con lo formulado en la teoría sociomoral, reduce el riesgo de reincidencia de las conducta violentas, en tanto que potencia la capacidad de adoptar una perspectiva social y de empatizar con la víctima, así como de asumir valores acordes con la Ley.

Modelado de conductas de regulación emocional

Mediante la utilización de modelos pueden promoverse al menos tres tipos de cambios de comportamiento (Redondo, 2008): 1) enseñar nuevos

comportamientos; 2) alterar la frecuencia aumentando o disminuyendo los comportamientos existentes; 3) proveer indicaciones o sugerencias conductuales, lo que se ha denominado facilitación conductual. Así pues, de acuerdo a la teoría de aprendizaje social, se estima que los maltratadores que son expuestos a modelos que reciben consecuencias negativas tras responder de forma violenta, ante una situación generadora de tensión, tienden a inhibir o eliminar dichas conductas. Para ello el equipo técnico u otro modelo realiza la secuencia conductual en cuestión, mostrando a los penados los aspectos más relevantes.

Role-playing de conductas de regulación emocional

Esta estrategia no sólo permite ensayar las destrezas y las habilidades entrenadas para afrontar situaciones generadoras de tensión dentro de la pareja, sino que también propicia el desarrollo de una perspectiva social.

Retroalimentación y reforzamiento diferencial de la respuesta emocional

Ambas técnicas proporcionan información al maltratador sobre la conducta realizada. Así, el reforzamiento diferencial mediante consecuencias gratificantes de respuestas emocionales controladas permite confirmar al penado la adecuación de la conducta ejecutada. Por su parte, la retroalimentación puede emplearse como mecanismo corrector, si se pretende alterar alguno de los componentes de la conducta; o enriquecedor, si se intenta sumar algún elemento. En este caso, el objetivo final es que el penado sea consciente de la necesidad de variación de su comportamiento, en especial de su respuesta emocional, para adaptarlo a las circunstancias cambiantes.

Instrucciones para el aprendizaje de la regulación emocional

Se proporciona información concreta a los penados sobre las diferentes destrezas y habilidades que se van a entrenar para aprender a controlar sus posibles explosiones de ira. De esta forma, se garantiza que conozcan qué deben aprender y cómo deben aplicarlo y, además sean capaces de identificar cuáles son las mejores habilidades fácticas para controlar sus estados de tensión, de manera que logren enfrentarse eficazmente a las situaciones de conflicto conyugal.

Técnicas para desarrollar cogniciones que favorecen el autocontrol emocional.

La literatura advierte de la necesidad de entrenar a los maltratadores de género en la identificación de aquellos pensamientos automáticos que se precipitan en ellos cuando acontecen las conductas violentas contra su pareja. Cabe señalar que algunos pensamientos automáticos suelen asociarse a un marcado malestar personal y, por extensión, a emociones muy intensas o excesivas. Así pues, uno de los objetivos del programa es ayudar al penado a desarrollar modos de pensamiento interpersonal más ajustados y responsables, en tanto que éstos, por un lado, modulan la funcionalidad de las emociones y, por otro, reducen el riesgo de volver a agredir.

Desarrollo y reestructuración del pensamiento

Se proporciona información a los penados sobre el modo probable en que se generan sus episodios explosivos en conexión con sus interpretaciones distorsionadas de la situación, al tiempo que se indica cómo deben redefinir operativamente el problema, modificando las estructuras de los pensamientos distorsionados asociadas a emociones negativas intensas. Más aún, se trabaja la secuencia que se produce en la escalada de la ira propiciada por “pensamientos calientes”, esto es, precipitantes de las reacciones violentas. Particularmente, se entrena para evitar la rumiación, interrumpiendo la actividad de pensamientos negativos y la focalización pasiva y repetitiva en las propias emociones negativas. Para promover el cambio cognitivo se utilizan la reatribución, el cuestionamiento de la evidencia y la técnica de la triple columna.

Técnicas para desarrollar habilidades y estrategias de autocontrol emocional.

Seguidamente se exponen algunas técnicas de manejo de la ira que deben estar presentes en la intervención con maltratadores de género.

Técnicas de autocontrol de la ira

Se pretende el conocimiento y regulación de las propias emociones, principalmente las asociadas a comportamiento violentos. El logro de este objetivo requiere la consecución de una serie de pasos: 1) autoconocimiento emocional: autoobservación y autorregistro de la escalada de la ira y de las situaciones evocadoras de la misma; 2) instrucción en estrategias que permiten reducir o neutralizar

las emociones negativas y, en especial, la ira: reestructuración cognitiva, distracción cognitiva, parada de pensamiento y relajación y 3) aplicación de las técnicas en una situación concreta de la relación de pareja.

Técnicas de control de activación emocional.

Los maltratadores deben ser capaces de detener o interrumpir sus emociones negativas y, en especial, la ira, mediante el uso de técnicas de detección de las señales internas de tensión y el control de las mismas. En el programa optamos por el empleo de dos técnicas de control de la activación: la relajación progresiva o diferencial y el entrenamiento autógeno.

Técnicas empleadas para consolidar las habilidades y prevenir recaídas.

Se espera que el tratamiento descrito previamente modifique las cogniciones, las emociones y las conductas de los maltratadores con el objetivo de reducir su riesgo de reincidencia. No obstante, dichos cambios no siempre son definitivos, sino que se producen recaídas. Así pues, la rehabilitación de los maltratadores de género debe promover la generalización de los logros alcanzados a los contextos de la vida cotidiana y prevenir las recaídas.

Conclusiones

Para finalizar, significaremos algunas consideraciones: 1) la inteligencia emocional debe ser incluida en la prevención de los maltratadores de género, así como en la rehabilitación y evitación de recaídas de éstos (Arce y Fariña, 2007; 2009); 2) la inteligencia emocional es una metahabilidad que determina en qué medida podemos utilizar adecuadamente otras destrezas que poseemos (Bisquerra, 2000); 3) la prevención de las conductas delictivas y, en especial, las de naturaleza violenta demandan un entrenamiento en el control de la ira, que proporcione a los sujetos recursos personales que les permitan anticipar, detectar y controlar aquellas emociones que pueden conducir a una agresión (McGuire, 2006). En suma, estimamos, en consonancia con otros autores (p.e., Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz, 2002), que la inteligencia emocional se presenta como un objetivo pertinente de la intervención con maltratadores de género.

Referencias

- Andrés-Pueyo, A. y López, S. (2005). *SARA: Manual para la valoración del riesgo de violencia contra la pareja*. Barcelona: Publicaciones i Edicions.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct* (4ª ed.). Cincinnati, USA: Anderson Publishing C.
- Arce, R. y Fariña, F. (2007). Intervención psicosocial con maltratadores de género: En J. M. Sabucedo y J. Sanmartín, *Los escenarios de la violencia* (pp. 29-43). Barcelona: Ariel.
- Arce, R. y Fariña, F. (2009). Intervención con penados en libertad por violencia de género: “Programa Galicia para la reeducación de los maltratadores de género”. En F. Fariña, R. Arce y Buela-Casal, G. (Eds.), *Violencia de género: tratado psicológico y legal* (pp. 235-249). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(9), 5-20.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- McGuire, J. (2006). Explanations of criminal behaviour. En J. McGuire, T. Mason y A. O’Kane (Eds.), *Behavior, crime and legal processes. A guide for forensic practitioners* (pp. 135-159). Chichester: John Wiley and Sons.
- Mogardo, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Pasi, R. J. (1997). Success in high school and beyond. *Educational Leadership*, 54(8), 40-42
- Redondo, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Educar para la resiliencia: un espacio para su construcción

M^a Pilar de Oñate
M^a Mercedes Blasco
Jorge Cujó

Universidad Complutense de Madrid. Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica de las Matemáticas

Resumen

El objetivo es promover factores protectores en un grupo de alumnas con distintas problemáticas que les ayuden a generar conductas resilientes.

Se identificaron y reconocieron factores de protección y estrategias de reducción de riesgos y aumento de protección, y sistemas de apoyo. Se trabajó a partir de las experiencias y de las respuestas obtenidas, fomentando el intercambio, la autoconciencia y la propia responsabilidad.

Como conclusión, obtuvimos una mejora en los comportamientos resilientes de las alumnas.

Abstract

The aim is to promote protective factors in a group of pupils with different problematic that help them to generate conducts resilientes.

Were identified and recognized factors of protection and strategies of reduction of risks and increase of protection, and systems of support. One worked from the experiences and the obtained answers, fomenting the exchange, the self-consciousness and the own responsibility.

As conclusion we obtained an improvement in the behaviors resilientes of praises pupils.

Introducción

A partir de relatos de experiencias de personas que nacieron y/o desarrollaron situaciones adversas, observamos que algunas de ellas superaron estas situaciones y otras no.

Desde diversos ambientes (públicos, educativos, sociales...) se considera que la persona está llena de potencialidades que necesita desarrollar.

Si recogemos en La educación encierra un tesoro (Comisión Delors, 1996), se destaca el “aprender a ser” en referencia al surgimiento de las potencialidades que toda persona posee. El desarrollo,

tiene por objeto el despliegue completo de la persona en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos. Para conseguirlo, es necesario fortalecer las capacidades humanas con el fin de poder enfrentarse a las dificultades que se presentan en el día a día, para superarlas e incluso transformarse.

Muchas de estas potencialidades irán surgiendo a lo largo de la vida conseguidas con la interacción familiar, social y cultural y con la relación educador-padres, educador-niño, siendo la familia y la educación los pilares claves que no se pueden olvidar

Concepto de resiliencia

Este concepto es muy novedoso. Cuando comienza a nombrarse es en la década de los 90, considerando que es la capacidad que toda persona tiene para enfrentarse a las dificultades de la vida, sin hundirse, sino superándolas e incluso siendo transformada por ellas.

Partiendo de este concepto podemos observar que son muchas las investigaciones que se realizan sobre el tema, y que permiten, unas veces ampliar y otras cambiar el concepto al trabajarse diferentes rasgos. De ahí la importancia que tiene que desde la educación marquemos los rasgos de prevención, con el fin de que la persona no se arriesgue más de lo necesario.

Cuando conseguimos construir resiliencia, lo que hacemos es elevar la calidad de vida y el nivel de bienestar de las personas, algo necesario para crear el clima adecuado en el que se crece como persona. Este es un reto que se tiene desde diversos ámbitos (sanitario, social, educativo...).

La resiliencia requiere ser aprendida, enseñando a integrar tanto las dificultades e incluso el dolor que produce, como parte del propio proceso personal, lo que le permitirá adquirir seguridad, serenidad, autoestima y confianza.

Como dice Víctor E. Frankl (1962), “el hombre no necesita realmente vivir sin tensiones, sino esforzarse y luchar por una meta o misión que le merezca la pena”. Para este autor, las crisis pueden transformarse en ocasiones de desarrollo y crecimiento interior, y ser una respuesta a cómo trabajar para lograrlo, dotándolas de sentido. En la construcción de la resiliencia se redescubre el sufrimiento como uno de los cauces más adecuados para otorgarle sentido a la vida.

Por tanto, consideramos que es necesario:

- Alentar la capacidad de superación y de solucionar de forma constructiva los problemas con los que se enfrenta la persona.
- Ver la capacidad de la persona para trascender las dificultades.
- Y desarrollar autoconcepto y la inteligencia emocional en general, para lograrlo.

Para desarrollar esta resiliencia se necesita una base afectiva y social mínima, a la vez que profundizar en el auto-conocimiento, desarrollar la capacidad de control, manejar las emociones y estimular la creatividad y destrezas sociales. Consideramos necesario utilizar dos claves: la auto-observación y el discernimiento.

Construir resiliencia significa ayudar a que se desarrolle una personalidad fuerte, equilibrada, resistente al cambio y eficaz ante el estrés, lo que da lugar a conseguir una buena calidad de vida. Es necesario por tanto, crear ambientes que fomenten este desarrollo, a la vez que detectar las creencias limitadoras y las dificultades del desarrollo personal que interfieren en la manifestación de la misma, así como crear climas vitalizantes que sean el caldo de cultivo para su desarrollo.

Es positivo el hacer propuestas de intervención educativa para reformar cualidades de las personas y de su ambiente, que permitan la recuperación, sin olvidar que las relaciones constructoras de resiliencia se centran en los puntos fuertes de las personas, equilibrándolas con los problemas que tengan.

La capacidad de resiliencia está ligada a la propia historia que ha vivido la persona, donde el cambio y la evolución han resultado imprescindibles para poder vivir.

Suárez Ojeda (2005) director del Centro Internacional de Investigación y estudio de la resiliencia (IER) la define: “La Resiliencia es la condición humana que permite sobreponerse a las adversidades, construir sobre ellas y proyectarse en el futuro”.

Son muchas las aportaciones que nos dan los autores estudiosos de esta área. Basándonos en las definiciones más representativas de las corrientes norteamericana, europea y latinoamericana, consideramos que la resiliencia:

- Es un fenómeno multifacético y dinámico.
- Abarca: competencias personales y sociales que permiten dar una respuesta ajustada ante las dificultades.
- Es posible su estímulo y potenciación.
- Depende de la interacción de la persona y su entorno.
- Para favorecerla es necesario actuar sobre la adquisición de recursos internos.
- Es necesario contar con una persona que le acepte incondicionalmente (tutor).

En síntesis: la resiliencia es la capacidad que tienen las personas para reconstruirse positivamente en el transcurso de la vida ante circunstancias adversas, siendo importante la presencia de otro significativo.

Pilares que potencian la resiliencia

Sólo tiene sentido construir la resiliencia desde el desarrollo completo de la persona. Se han de detectar y estimular factores protectores para los seres humanos.

Entre otros citamos:

- El auto-análisis: facultad de la persona a entrar dentro de sí misma, a observarse, reflexionar y hacerse propuestas. Ayuda a preguntarse a sí misma en la búsqueda de la verdad, con la posibilidad de responder con autenticidad y a encontrarse con sus sensaciones, analizándolas en profundidad.
- El discernimiento: ayuda a encontrar, entre varios caminos, el adecuado para seguirlo en este momento.
- La independencia: ayuda a establecer límites entre la propia persona y los ambientes adversos, potenciando el establecimiento de una distancia emocional y física ante determinadas situaciones, sin llegar a aislarse.
- La iniciativa: capacita para afrontar los problemas y controlarlos poniéndose a prueba con distintas tareas cada vez más exigentes.
- La creatividad: lleva a crear orden y belleza a partir del caos y el desorden. Las personas a través de los juegos y la creación disfrazan muchas veces la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza. La creatividad forma parte de la naturaleza de las personas pero necesita desarrollarse teniendo el aprender como una

constante vital. La creatividad en el día a día permite a las personas contribuir con una sociedad mejor, siendo actores de la propia vida y participando en la de los demás. A su vez, el juego y la creatividad, son generadores de resiliencia siendo aplicados con éxito en diferentes programas para menores en desamparo y conflicto social, entre otros.

- El humor: lleva a encontrar el lado cómico en la propia tragedia. Tiene una gran importancia en términos de enfrentamiento a la adversidad, y las personas que utilizan el humor como estrategia de enfrentamiento afirman tener menos problemas de salud que aquellas que no utilizan el humor. Aunque ya Aristóteles, Platón, Kant, Freud, Darwin repararon en el humor, es desde hace tres décadas cuando se estudia este fenómeno humano a través de proyectos, asociaciones científicas y revistas médicas para potenciar su investigación.
- El funcionamiento de la conciencia profunda nos compromete con valores, realiza discernimientos ajustados, ampliando la riqueza y vivencia propia.
- La capacidad para relacionarse consigo mismo y de establecer lazos con otras personas satisfaciendo la necesidad de afecto.
- Desde la construcción de la resiliencia se ayuda a la persona a adoptar una imagen más positiva de sí misma, donde la autoestima, autoeficacia y la autoconfianza no se resentan ante las contrariedades que se encuentran en su vida. Henderson y Milstein (2003) consideran la motivación y la autoestima como características de más peso en las personas resilientes.

Factores de la resiliencia

Se entiende por factores protectores a aquellas características, hechos o situaciones de la persona o de un entorno que elevan su capacidad para hacer frente a la adversidad mitigando los efectos del riesgo. Representan la contraparte positiva de los conductos de vulnerabilidad (susceptibilidad del individuo ante un resultado negativo) y de factores de riesgo (peligro psicosocial o biológico que incrementa la probabilidad de una consecuencia negativa en el desarrollo).

Los factores protectores involucran variables genéticas, actitudes personales, factores psicológicos,

situacionales y sociales que mejoran una respuesta de la persona ante factores constitucionales de riesgo o eventos vitales estresantes (Masten y Garmenzy, 1985). Los factores protectores incluyen un componente de interacción, se manifiestan modificando de una forma más adaptativa que la esperable la respuesta de la persona ante algún estresor.

Para Werner (1993) los factores protectores obran a través de diferentes mecanismos. Establece tres modelos diferentes, pero que pueden darse al mismo tiempo o en etapas sucesivas. Mediante el modelo compensatorio el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o fuentes de apoyo de que se disponga. En el modelo de desafío el estrés se trata como un estímulo para que actúe con mayor competencia, siempre y cuando no sea excesivo. En el modelo de invulnerabilidad existe una relación condicional entre el estresor y los factores protectores adaptativos. El impacto del estrés queda modulado por los factores de protección.

Para Rossman y Rosenberg (1992) los factores protectores actúan como moderadores conteniendo el impacto del estímulo estresante para que el individuo pueda recuperar su estado de normalidad.

Experiencias en la construcción de la resiliencia con alumnos de magisterio

El estudio llevado a cabo durante el curso 2005-2006 pone de manifiesto que el trabajar las fortalezas desde la opción por lo colectivo o grupal vs a lo individual, desde la idea de construcción en común y finalmente desde la participación, desarrolla la resiliencia en las personas. Nos apoyamos en esta experiencia en los factores protectores siguiendo los modelos compensatorio y el de desafío.

Los datos recogidos de diez alumnas de diferentes especialidades de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid responden a diferentes estrategias de ayuda puestas en marcha por el equipo investigador para atender a las necesidades de este grupo de alumnas. Todas ellas estaban matriculadas en la asignatura cuatrimestral "Juegos lógico-matemáticos para niños de 0 a 6 años". El grupo completo de esta asignatura de carácter optativo y de libre configuración estaba compuesto por 40 alumnos, y se impartía durante dos días a la semana en hora y media por sesión.

El objetivo de la investigación es promover factores protectores como la comunicación, la crea-

tividad, el humor, el afecto en dicho grupo que les ayude a generar conductas resilientes.

Partiendo de una base conceptual sobre distintas investigaciones en resiliencia desarrollamos nuestra experiencia con alumnas de distintas problemáticas personales, para mediante el trabajo de las fortalezas desarrollar la resiliencia.

La metodología utilizada para la asignatura consiste en trabajar los juegos a través del juego y establecer un clima de aula bueno que permita desarrollar la creatividad, el buen humor y la autoestima entre otros. La mayoría del trabajo de aula se hace mediante grupos de un máximo de 5 alumnas. En nuestro estudio, las 10 alumnas estaban reparadas en distintos grupos de trabajo.

A continuación presentamos las problemáticas de las alumnas seleccionadas:

- Comportamiento social: 2 alumnas
- Falta de concentración: 4 alumnas
- Baja autoestima: 3 alumnas
- Trastornos de personalidad: 1 alumna

Se considera como prioritario observar los momentos en que necesitaban ayuda y qué tipo de intervención necesitaba cada una. Asimismo se tomó nota de su participación en las actividades y experiencias que realizaron, para fortalecer los sistemas de apoyo mediante los grupos de trabajo, fomentando el intercambio, la auto-conciencia y la propia responsabilidad.

Se completó la experiencia con la información recogida de las entrevistas personales y grupales. Se identificaron y reconocieron factores de protección y estrategias de reducción de riesgos y aumento de protección, y se identificaron sistemas de apoyo.

Las principales estrategias docentes fueron:

- Respetar sus sentimientos y emociones. Fortalecer su crecimiento personal y académico, para que cada día sean mejores personas, mediante el conocimiento de sus cualidades y de sus debilidades (lectura de material de superación personal, programas de orientación).
- Provocar la interacción entre los miembros del grupo.
- Animarles a la participación activa. Favorecer puestas en común que desarrollen su pensamiento crítico y la toma de decisiones.

- Favorecer el trabajar sus dificultades.
- Evitar conflictos y ayudarles a encontrar la forma de resolverlos por medio del diálogo y el respeto.
- Ayudarles a establecer metas claras a distintos plazos y que intenten conseguirlas.
- Fortalecer su auto-estima reconociendo su valor como persona, sus derechos y responsabilidades.
- Utilizar juegos que permitan un desarrollo en valores.
- Ayudarles a automotivarse y ser optimistas.
- Favorecer su equilibrio emocional ayudándoles a desarrollar destrezas de socialización afectiva.

El equipo investigador se esforzó por mantener relaciones sociales positivas haciendo adaptaciones individualizadas según sus necesidades, e induciéndoles a participar en la actividad de la clase.

En las sesiones de tutoría individual o grupal se les proporcionó lecturas y documentación sobre la resiliencia, de manera que individualmente tuvieran ejemplos de personas que habían superado su misma problemática a pesar de la adversidad.

En la reeducación de comportamientos sociales inadecuados se tuvo especial cuidado en la participación espontánea de manera que no se traspasasen los límites de conducta.

Conclusiones

El proporcionar intervenciones claras y ajustadas a las problemáticas de cada alumna permitió el éxito en la experiencia.

Las alumnas de la muestra y estudio mostraron satisfacción e interés al sentirse acogidas en la participación y en la dedicación de los profesores hacia ellas, desarrollando la concentración hacia el trabajo que estaban realizando. Mejoraron su autoestima al sentirse valoradas ajustadamente, exponiéndoles las limitaciones que presentaban en los trabajos y que fueron mejorando.

Ampliaron sus redes de apoyo desarrollando destrezas de socialización afectiva.

Referencias

Comisión Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santiago: UNESCO.

- Frankl, V. E. (1962). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder.
- Henderson, N. y Milstein, N. (2003). *Resiliencia en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Masten, A. S., y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 8 (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Rosman, B., y Rosenberg, M. (1992). Family stress and functioning in children: the moderating effects of children's beliefs about their control over parental conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(4), 699-715.
- Suárez Ojeda, E. (2005). Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y Sociedad*, 16(3), 18-20.
- Werner, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, (pp. 97-116). New York: Cambridge University Press.

Proyecto “Eudaimon”: un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios

Luis Núñez Cubero
Clara Romero Pérez
Universidad de Sevilla

Resumen

En este texto mostramos los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de los datos aportados por los participantes al Seminario Práctico “Pedagogía Emocional” durante los años 2007-2009 (N=34). Los resultados de la experiencia indican que los estudiantes estiman muy positivamente la incidencia del Seminario en el desarrollo de su inteligencia emocional, especialmente, en el autoconocimiento emocional, automotivación y expresión emocional. Los datos se han recogido a partir de una Escala Likert diseñada por los autores de este trabajo y un Cuestionario con cuatro preguntas cortas para recabar información cualitativa. El análisis estadístico ha consistido en la presentación de los estadísticos descriptivos más relevantes y la aplicación de las pruebas *H de Kruskal-Wallis* y *Prueba de Kolmogorov-Smirnov* respectivamente. Los resultados obtenidos nos permiten seguir avanzando en la aplicación de programas de educación emocional, en nuestro caso, en la enseñanza universitaria. Concluimos que parte del éxito de nuestro programa se basa en la metodología empleada a través del lenguaje dramático y narrativo.

Abstract

In this text we present the results obtained from a quantitative analysis of the data contributed by the participants in the Practical Seminar “Emotional Pedagogy” between 2007 and 2009 (N=34). The results of this experience indicate that students have a positive opinion about the impact of this Seminar on the development of their emotional intelligence, especially with regard to emotional self-knowledge, self-motivation and emotional expression. The data have been collected using a Likert Scale designed by the authors of this study and a Questionnaire with four brief questions to obtain qualitative information. The statistical analysis consisted on the pres-

entation of the most relevant descriptive statistics and the application of the *H* by Kruskal-Wallis and the Kolmogorov-Smirnov tests respectively. Despite the limitations of self-reports in the assessment of programmes, and the need to add evaluation and experimental studies to analyse their effectiveness, the results obtained allow us to go forward in the application of emotional education, in our case, in university education. We conclude that the success of our programme is partly due to the methodology employed using drama and narration techniques.

Introducción

Desde 2003 venimos trabajando en nuestro grupo de investigación la “Educación Emocional a través del Drama”. Hemos diseñado un programa –“*Eudaimon*”– inicialmente dirigido a estudiantes y profesorado de Secundaria y Bachillerato. A partir de 2006, comenzamos a aplicarlo también en la Universidad de Sevilla a través de la Asignatura de Libre Configuración: “*Pedagogía Emocional*”.

Trabajando la inteligencia emocional en la Educación Superior: Seminario Práctico “Pedagogía Emocional”

En un trabajo previo se ha descrito parcialmente las características del Seminario el primer año de su puesta en práctica (Núñez, 2008; Núñez y Romero, 2008).

Partimos del constructo *inteligencia emocional* como *conjunto de habilidades* (Mayer, Salovey y Caruso, 2004; Mayer y Salovey, 2007). Estas destrezas emocionales son susceptibles de ser optimizadas en los contextos educativos institucionales (Izard, 2009; Mayer, Roberts y Barsade, 2008.)

Organización temporal del Seminario

La organización del Seminario a lo largo de las tres ediciones que hemos implementado –2007-2009– ha ido evolucionando en función de los resultados que se iban obteniendo. La duración del Seminario es de 24 horas presenciales y 6 horas de trabajo no presencial por parte de los participantes. El número máximo de estudiantes por grupo es de 16. Durante los dos primeros años, el Seminario se desarrolló en una única sesión semanal de cuatro horas de duración. Este Curso Académico, modificamos la temporalización: tres sesiones semanales continuadas de cuatro horas de duración cada una

de ellas. El hecho de concentrar en dos semanas las sesiones presenciales ha facilitado el trabajo grupal enormemente.

Objetivos del Seminario

1. Desarrollar la conciencia emocional.
2. Familiarizarse con el manejo de estrategias y habilidades interpersonales para la conducción de grupos (escucha empática, negociación, asertividad, etc.).
3. Desarrollo de capacidades creativas y expresivas mediante dinámicas grupales.

Contenidos del Seminario

Bloque Teórico-práctico

1. Habilidades emocionales para el afrontamiento adaptativo (La gestión emocional del miedo, la ira y la vergüenza).
2. Habilidades emocionales para la vida personal, interpersonal y profesional (el modelo de cuatro ramas de J.D. Mayer, P. Salovey).

Metodología del Seminario

Hemos integrado dos enfoques metodológicos; de un lado, el enfoque cognitivo-emocional; de otros, el enfoque experiencial a través de algunas técnicas dramáticas (esculturas y role-playing pedagógico). En nuestro Seminario práctico la formación teórica se promueve mediante la conciencia experiencial de los conceptos trabajados. Las técnicas de relajación y los juegos grupales nos ayudan a crear el ambiente propicio para ello.

Análisis y resultados. Autoinformes de los estudiantes

Participantes

El número total de participantes fue de 44 (2007-2009) (14 alumnos en las dos primeras ediciones y 16 en la tercera edición). El número final de escalas analizadas ha sido de 34; esto es, el 77,27% respecto a los datos totales. Esta pérdida de datos obedece a que el 22,72% restante de los estudiantes no nos remitieron la Escala o, bien, la cumplimentaron de forma incompleta.

Los estudiantes procedían de diversas titulaciones, si bien, la mayoría procedían de la titulación de Psicología (38, 23%). El 91,2% son chicas, frente al 8,8% de chicos. La media de edad de

nuestros estudiantes es de 22-24 años (44,1%)—seguido de la franja de 19-21 años (35,3%).

Instrumentos empleados y variables seleccionadas

Hemos aplicado dos instrumentos: a) *un cuestionario corto* referido a la aportación del Seminario a su desarrollo personal y formación académica, así como también los aprendizajes más significativos trabajados durante el Seminario; b) una *Escala Likert de autoevaluación de habilidades y destrezas emocionales*, para evaluar el índice de inteligencia emocional percibida de los participantes al Seminario, diseñada por los autores de este trabajo. En estas páginas tan sólo registraremos los análisis cuantitativos obtenidos a través de la Escala Likert.

La Escala Likert que hemos diseñado se compone de 10 enunciados que corresponden a 7 dimensiones de la inteligencia emocional. Estos enunciados han de puntuarse del 1 al 6, donde "1"=completamente verdadero para mí, hasta "6"=completamente falso para mí.

Las dimensiones analizadas en la Escala Likert son:

- Generar por sí mismo emociones positivas
- Conocerse mejor (Autoconocimiento) (2 ítems)
- Autoconfianza y Seguridad en sí mismo
- Empatía y autocomprensión emocional (2 ítems)
- Conocer y practicar sencillas técnicas de relajación (Gestión emocional)
- Automotivación
- Expresión de emociones y sentimientos (2 ítems)
- Los instrumentos se cumplimentaban de forma anónima.

Análisis cuantitativo de los datos

Hemos empleado para el análisis cuantitativo el paquete estadístico SPSS. Nuestro análisis incluye estadísticos descriptivos y distribución de frecuencias y porcentajes. Para comprobar si existían diferencias en las valoraciones del Seminario a lo largo de los tres años de la puesta en práctica del Seminario, hemos aplicado la prueba *H de Kruskal-Wallis*. Se ha preferido un contraste no paramétrico por ser la muestra pequeña ($n=34$) y por comprobarse que la mayoría de las variables a comparar no se distribuyen según el modelo normal. Fijando un nivel

de significación de 0.05, tan sólo las variables 3 (“*me ha ayudado a aumentar mis sentimientos de autoconfianza y de seguridad en mí mismo*”; la variable 7 (“*me ha ayudado a ser consciente de mis emociones y sentimientos*”) y la variable 8 (“*me ha ayudado a aumentar mi capacidad de automotivación*”) obtienen valores de p por encima del valor establecido, lo que indicaría que, sólo en estos casos, las puntuaciones se distribuyen según el modelo normal.

En la Tabla 1 presentamos los resultados de la aplicación de la *prueba de Kolmogorov-Smirnov*, que nos informa de la posible distribución normal de las variables, así como también los resultados de la *prueba de Kruskal-Wallis* en Tabla 2.³

Resultados

Resultados globales

Como puede apreciarse en Tabla 3, las puntuaciones que los estudiantes han asignado a lo largo de estas tres ediciones ha sido muy positiva. Cuando se les pregunta en la Escala Likert en qué medida el Seminario les ha ayudado a desarrollar habilidades y destrezas emocionales descritas en la Escala, las puntuaciones medias obtenidas oscilan entre 1.82 y 2.50 que significa que los estudiantes perciben que el Seminario ha incidido positivamente en ellos en la mejora de estas habilidades emocionales. Recordamos que las puntuaciones 1 y 2 se relacionan con las siguientes valoraciones: (1) Completamente verdadero para mí; (2) Bastante verdadero para mí.

Por otra parte, el grado de Satisfacción global con el Seminario es muy alto tal como lo indica la puntuación media obtenida tras el análisis de los 34 instrumentos de recogida de información analizados (Tabla 4). El 47,1% de los estudiantes declaran que su grado de satisfacción global con el Seminario es de “*Alto*” y el 52,9% restante declaran que su grado de satisfacción es “*Muy Alto*”. El Grado de Satisfacción global lo registrábamos del siguiente modo: en una escala de 1-5 puntos haciendo corresponder el valor mínimo de (1) con Grado de Satisfacción muy baja; (2) grado de satisfacción baja; (3) grado de satisfacción media; (4) grado de satisfacción alta; (5) grado de satisfacción muy alta.

Resultados obtenidos tras la aplicación de la Prueba de Kruskal-Wallis

Como indicamos, dado que la mayoría de las variables no adoptaban el modelo normal, aplicamos la prueba de Kruskal-Wallis (vid. Tabla 2, Anexo).

Tabla 3. Escala Likert. Puntuaciones medias por ítems (rangos 1-6)

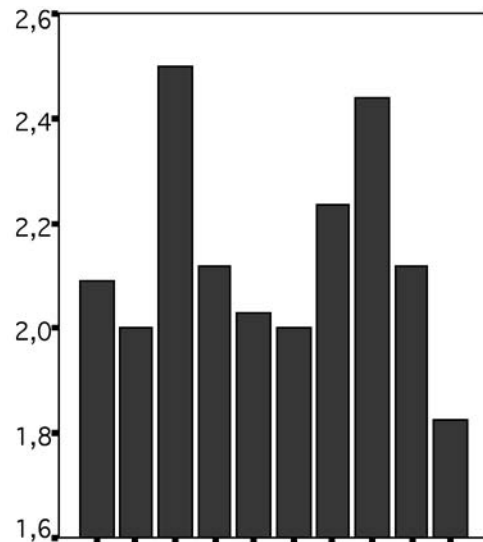


Tabla 4. Grado de Satisfacción Global

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto	16	47,1	47,1	47,1
Muy Alto	18	52,9	52,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Como puede observarse en dicha Tabla, en todas las variables –a excepción de la variable que evalúa el grado de satisfacción global– no existen diferencias significativas ($p >$) entre las valoraciones de los grupos de alumnos de las tres ediciones del Seminario. Es decir, existe un alto nivel de coincidencia en las puntuaciones referidas a la incidencia del Seminario en el desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas con la inteligencia emocional.

Sin embargo, sí existen divergencias en los datos cuando comparamos las puntuaciones obtenidas en las tres muestras independientes de los tres años consecutivos respecto al grado de satisfacción global ($p <$). Aún partiendo de la base de que son resultados muy satisfactorios, puede deducirse que el nivel de satisfacción de los estudiantes ha ido aumentando con el tiempo. Así, la suma de rangos promedios en las tres promociones, ha ido aumentando de 12.75 (2007) a 23.80 (2009).

En este sentido, avanzamos una hipótesis explicativa que clarifique las posibles causas de

Tabla 1 (Anexo). Resultados de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Habilidades y destrezas autoevaluadas	Z de K-S	p (bil.)
Me ha ayudado a generar emociones positivas (ítem 1)	1.738	0.005
Me ha ayudado a conocerme mejor (ítem 2)	1.372	0.046
Me ha ayudado a aumentar mis sentimientos de autoconfianza y seguridad (ítem 3)	1.143	0.147
Me ha ayudado a ser más empático con los demás y más comprensivo conmigo mismo (ítem 4)	1.587	0.013
Me ha ayudado a analizar los problemas cotidianos poniéndome en la piel del otro (ítem 5)	1.606	0.011
Me ha ayudado a conocer y practicar técnicas de relajación (ítem 6)	1.543	0.017
Me ha ayudado a tomar conciencia de mis emociones y sentimientos (ítem 7)	1.119	0.163
Me ha ayudado a aumentar mi capacidad para automotivarme (ítem 8)	1.127	0.158
Me ha ayudado a expresar mejor mis emociones y sentimientos (ítem 9)	1.424	0.035
Me ha ayudado a ser más desinhibido y menos vulnerable al sentido del ridículo (ítem 10)	1.404	0.039
Grado de satisfacción global	2.058	0.000

esta progresión en la puntuación de la satisfacción global. Como formadores hemos hecho un gran esfuerzo por tratar de responder a las necesidades y motivaciones de nuestros estudiantes. La información cualitativa de que disponemos nos permite apoyar esta afirmación. La mayor parte de nuestros participantes declaran entre sus expectativas de aprendizaje –elemento que en este trabajo no analizamos– en relación con el Seminario, el hecho de que les pueda ayudar a conocerse mejor y conocer mejor a los demás. Las necesidades de autoconocimiento son, en este sentido, muy demandadas. Paulatinamente, hemos ido centrando el trabajo grupal en la satisfacción de estas necesidades, por lo que entendemos que esto podría explicar el aumento en los niveles de satisfacción de nuestro alumnado.

No obstante, hay que matizar que nuestro análisis cuantitativo no permite inferir si el grado de satisfacción guarda relación con los aprendizajes específicos que se han ido practicando en las sesiones grupales. Es decir, no podemos concluir que la satisfacción percibida se relacione con el hecho de que el Seminario les haya permitido generar emociones positivas, aumentar su confianza y seguridad, expresar de modo claro y adaptativo sus emociones y sentimientos, etc. Sin embargo, los datos cualitativos de los que disponemos –pero que por razones de extensión no incorporamos a este trabajo– nos permiten avanzar como hipótesis que el grado de satisfacción declarado guarda relación también con la incidencia del Seminario en su aprendizaje emocional. No hay que olvidar que los participantes han valorado muy alto la incidencia del Seminario en su propio desarrollo emocional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten seguir avanzando en la aplicación de programas de educación emocional, en nuestro caso, en la enseñanza universitaria. Somos conscientes de las limitaciones de los instrumentos que hemos empleado y somos conscientes también de la importancia que poseen las evaluaciones de los programas desde el punto de vista de su efectividad a través de estudios causales. Nuestra segunda fase, que inauguraremos el próximo Curso Académico 2009/2010, incorporará esta línea de investigación sobre el impacto o efectividad del programa.

Por otra parte, entendemos que en gran medida parte del éxito del Seminario es debido a la metodología empleada. El lenguaje dramático es un vehículo imprescindible para trabajar el desarrollo emocional. La combinación de técnicas corporales, artísticas y narrativas creemos han contribuido notablemente a ello. También el hecho de haber trabajado este último año con una nueva organización temporal de las sesiones ha contribuido a esta mejora. El hecho de concentrar en dos semanas las sesiones presenciales ha facilitado el trabajo grupal enormemente.

Notas

Luis Núñez Cubero. Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Director del Grupo de Investigación HUM-708 del PAI y del Proyecto: Educación Emocional y prevención de conductas de riesgo en adolescentes. Sus líneas de investigación se centran en: Educación Emocional y Drama; Relaciones educativas; Dramatización y educación. E-mail: lnc@us.es

Clara Romero Pérez. Catedrática de Escuela Universitaria

Tabla 2 (Anexo). Resultados de la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis

Escala Likert de Habilidades y Destrezas emocionales	CURSO	N	Rango promedio	Chi-cuadrado (grado de significación, p)
Me ha ayudado a generar emociones positivas	2009	10	17,75	0.995 (.608)
	2008	16	18,72	
	2007	8	14,75	
	Total	34		
Me ha ayudado a conocerme mejor	2009	10	19,80	0.904 (.636)
	2008	16	16,19	
	2007	8	17,25	
	Total	34		
Me ha ayudado a aumentar mis sentimientos de autoconfianza y seguridad	2009	10	18,75	0.353 (.838)
	2008	16	17,44	
	2007	8	16,06	
	Total	34		
Me ha ayudado a ser más empático con los demás y más comprensivo conmigo mismo	2009	10	18,20	1.448 (.485)
	2008	16	18,81	
	2007	8	14,00	
	Total	34		
Me ha ayudado a analizar los problemas cotidianos poniéndome en la piel del otro	2009	10	20,70	2.314 (.314)
	2008	16	15,06	
	2007	8	18,38	
	Total	34		
Me ha ayudado a conocer y practicar técnicas de relajación	2009	10	13,95	2.529 (.282)
	2008	16	19,94	
	2007	8	17,06	
	Total	34		
Me ha ayudado a tomar conciencia de mis emociones y sentimientos	2009	10	11,80	4.939 (.085)
	2008	16	19,84	
	2007	8	19,94	
	Total	34		
Me ha ayudado a aumentar mi capacidad para automotivarme	2009	10	18,15	3.049 (.218)
	2008	16	19,63	
	2007	8	12,44	
	Total	34		
Me ha ayudado a expresar mejor mis emociones y sentimientos	2009	10	16,90	1.203 (.548)
	2008	16	19,22	
	2007	8	14,81	
	Total	34		
Me ha ayudado a ser más desinhibido y menos vulnerable al sentido del ridículo	2009	10	18,75	.286 (.867)
	2008	16	17,22	
	2007	8	16,50	
	Total	34		
Grado de satisfacción global	2009	10	23,80	8.310 (0.016)
	2008	16	15,94	
	2007	8	12,75	
	Total	34		

ria de Teoría de la Educación (Universidad de Sevilla. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sus líneas de investigación se centran en: Educación Emocional: teoría e intervención; Relaciones educativas; Epistemología de la Educación. E-mail: clararomero@us.es

Agradecemos el asesoramiento en esta parte del texto a la Dra. M^a Teresa Padilla Carmona, Profesora Titular de la Universidad de Sevilla y especialista en Análisis de Datos en educación.

Referencias

- Izard, C. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered questions, and Emerging, *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional?. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 25-46). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence, *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D, Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications, *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía Emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 67-82.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2007). Eudaimon Project: A systemic proposal to promote the emotional education in a sixth form college of Seville (Spain). In *I International Congress on Emotional Intelligence. Abstract Book* (p. 170), Málaga: Universidad de Málaga, (September, 19-21, Málaga, Spain).
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2008). Emotional Pedagogy: an Educational Experience to Develop Emotional Competencies in Undergraduate Students at the University of Seville (Spain), in I. Güven , H. Ömer y P. Özdemir (Eds.), *13th International Congress of Drama/Theatre in Education* (pp. 72-79), Ankara University Press:Ankara (Turkey), (21-23 November, Ankara, Turkey).
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (Eds.) (2009): *Emociones, Cultura y Educación. Un enfoque interdisciplinar*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Núñez Cubero, L., Bisquerra, R., González, J y Gutiérrez, M.C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. M^a. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Eds), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel.
- Romero Pérez, Cl. (2008). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 107-122.

¡Emociónate con tu familia! Programa de educación emocional que desarrolla y mejora las competencias emocionales de los miembros de la familia.

Remedios Sánchez Gallardo
Universidad de Barcelona

Resumen

El objetivo principal del programa es que los padres y madres aprendan unas cuantas técnicas de comunicación verbal y no verbal con la finalidad de conseguir enseñar a sus hijos e hijas a ser adultos emocionalmente inteligentes, con plena conciencia de su evolución personal; para que sean capaces de enfrentarse a sí mismos y a los problemas que les vayan surgiendo en la vida desde una perspectiva positiva y lo vivan como una oportunidad de progreso y, por último, para que sean libres e independientes, con capacidad de decisión propia y con espíritu crítico y constructivo.

Para que los padres y madres sean capaces de desarrollar estas capacidades en sus hijos e hijas hay que variar el estilo parental. Hay que ir hacia estilos parentales positivos más comprensivos y liberadores, donde la familia permita el crecimiento propio de cada miembro y los vínculos de basen en la generosidad, respeto y amor.

Este programa pretende desarrollar este estilo parental positivo a través de la adquisición de estrategias educativas que eviten el empleo de métodos violentos con los niños.

Abstract

The main objective of the program is that parents learn a few techniques of verbal and non verbal communication with the aim of teaching their children to be emotionally intelligent adults, with full awareness of his personal evolution, to be able to confront themselves and their emerging problems in life from a positive perspective and live it as an opportunity to improve and, finally, to be free and independent, capable of taking their own choices and have a critical and constructive spirit.

Parents have to modify his parental style for being capable of develop this skills in their children. You should go to parenting positive styles more understanding and liberating, where the family al-

lows the growth of each member and links based on generosity, respect and love.

This program aims to develop this positive parental style through the acquisition of educational strategies that avoid the use of violent methods to children.

Desarrollo del programa

¡Emociónate con tu familia! es un programa de 30 horas que está dividido en 3 microprogramas de 10 horas cada uno que se interrelacionan entre ellos: *¡Emociónate con tu vida!*, *¡Emociónate con tu hijo!* y *¡Emocionate con tu pareja!*

Cada programa está compuesto de 5 sesiones de 2 horas cada una. La estructura de cada sesión es la siguiente:

¡Emocionate con tu vida!

Es un programa de desarrollo y mejora de las competencias emocionales. Es un programa de alfabetización emocional para adultos. En él, a través de teoría y actividades, se desarrollan las cinco competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007): Conciencia emocional, Regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar.

Es un programa básico para poder realizar los otros dos. Si se pretende desde la familia educar y acompañar en el desarrollo de las competencias emocionales de los hijos, primero los padres, madres o cuidadores directos, han de tomar conciencia de su desarrollo emocional y mejorarlo.

Cada sesión está estructurada de la siguiente forma:

- 5' de juego introductorio
- 15' de repasar el cuaderno emocional
- 20' presentación de contenido en diapositivas de Power Point
- 60' de actividades: realizarlas y evaluarlas
- 20' de masaje y relajación

¡Emocionate con tu hijo!

Es un programa dirigido a pares, madres y cuidadores directos de los niños, con el objetivo de que éstos ayuden a desarrollar y mejorar las competencias emocionales de sus hijos. Se trata de ofrecer unas cuantas técnicas sencillas de comunicación verbal y no verbal que ayudarán al niño a desarrollar una alta autoestima, a tener una autonomía

emocional, a saber expresar sus emociones, a que reconozca las emociones de los demás, a regular y gestionar sus emociones, a relacionarse de forma asertiva con los demás, a mostrar empatía, a cooperar y, en general, a buscar el bienestar para sí mismo y para los demás.

Un estilo parental positivo ante el conflicto basado en el pacto y la negociación, dejando muy claro los límites, ayudará a desarrollar en el niño las competencias emocionales antes señaladas.

También ayudará a su desarrollo un concepto claro de familia como organización sistémica donde hay unos líderes: padres, madres (biológicos o no) o tutores legales que pretenden el desarrollo integral de sus miembros, donde cada uno toma conciencia de su interrelación con los demás, donde el bien de uno es el bien de todos y donde los vínculos se basan en el amor, respeto y generosidad. Una organización familiar que sirva de trampolín hacia el éxito afectivo, social y profesional de cada uno de sus miembros.

Los objetivos y contenidos son los siguientes:

Desarrollo emocional desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Muchas veces pedimos a los hijos comportamientos, reflexiones y emociones que por su edad no están preparados para realizar. Las expectativas que se tiene de los hijos marcarán su propio auto-respeto por lo tanto han de atender a sus necesidades y no a las necesidades de los padres. Una reflexión y adecuación de las expectativas que cada padre o madre tiene de sus hijos con respecto a su edad les ayudará a crecer emocionalmente equilibrados.

Hacia un rol parental positivo.

El rol parental positivo evita la violencia, adopta una actitud nutricia y actúa desde el estado adulto. En este sentido el Consejo de Europa ha formulado diversas recomendaciones señalando la necesidad de promover servicios y programas educativos que faciliten a las familias el desempeño positivo del rol parental entendido como el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral. Más allá del simple cuidado, el afecto, la protección, seguridad personal y pautas y límites educativos, incluyen la promoción del reconocimiento personal, sentimientos de autocontrol y su completo desarrollo para el alcance de logros personales, familiares, sociales y comunitarios.

El equilibrio de los Estados del Yo que promueve el Análisis Transaccional ayudará a adquirir este nuevo rol parental y una reflexión profunda sobre los estilos de familia, llevará a buscar una definición de familia actual que incluya el rol parental positivo.

Técnicas para desarrollar la autoestima en nuestros hijos.

La autoestima se va desarrollando en los niños desde su nacimiento. El padre, la madre o los cuidadores directos van haciendo de espejos psicológicos enviándole imágenes de sí mismo. Si las imágenes que enviamos a nuestros hijos a través de nuestro lenguaje verbal y no verbal son más positivas que negativas, el niño irá desarrollando una autoestima alta; si por el contrario enviamos más imágenes negativas que positivas, el niño desarrollará una autoestima baja. Tomar conciencia de qué imágenes estamos enviando a nuestros hijos a través de nuestra comunicación verbal y no verbal y adoptar técnicas que faciliten el desarrollo de una alta autoestima en nuestros hijos es el objetivo de esta parte del programa.

Estas técnicas las podemos desarrollar a través de los encuentros verdaderos con nuestros hijos y potenciándoles su seguridad psicológica: seguridad de sentir confianza, de sentirse apreciado, del no enjuiciamiento, del crecimiento exclusivo, de la empatía y la seguridad que da ser dueño de sus sentimientos.

El encuentro verdadero con nuestros hijos y ofrecerles seguridades psicológicas hacen sentir al niño querido y valioso, le hacen sentir que es digno de ser amado y que es valioso como para ofrecer algo al mundo.

Educación a nuestros hijos socialmente inteligentes.

A través de los 7 principios de la ecología emocional aplicados a los padres y madres se pueden encontrar nuevas técnicas para que los padres puedan ir desarrollando la habilidad social de sus hijos. Los principios son los siguientes:

1. Autonomía emocional: Ayúdate a ti mismo y los demás te ayudarán (Nietzsche).
2. Prevención de dependencias: No hagas por los demás eso que ellos pueden hacer por sí mismos (Bhagavad Gita).
3. Boomerang: Todo lo que hagas por los demás, te lo hacen a ti mismo (Erich Fromm)
4. Reconocimiento de la individualidad: No ha-

gas por los demás lo que quieres para ti. Ellos pueden tener gustos diferentes (Bernard Shaw).

5. Moralidad natural: No hagas a los demás eso que no quieres que te hagan a ti (Confuci).

6. Autoaplicación previa: No podrás hacer ni dar a los demás eso que no eres capaz de hacer ni darte a ti mismo.

7. Limpieza relacional: Tenemos el derecho de hacer limpieza de las relaciones ficticias, insanas y que no nos dejan crecer como personas.

Hacer una reflexión de qué principios utilizamos en la relación que establecemos con nuestros hijos y cuáles no, es uno de los objetivos de esta parte del programa.

Estos principios se tienen que utilizar en la relación que establecemos con nuestros hijos, de esta manera ellos los utilizarán como modelo en las relaciones que establezcan.

La utilización de estos principios o valores marcará los límites sociales a nuestros hijos y les dará una pauta de relación con los demás.

Elaboración de un plan de mejora

Con este último apartado se pretende que los padres o madres que han participado en el programa elaboren un plan de mejora “*Proyecto de mi rol parental positivo*”, donde cada participante se planteará unos objetivos que ayuden a desarrollar las competencias emocionales de sus hijos y qué hacer para cumplirlos.

¡Emociónate con tu pareja!

Es un programa de educación emocional destinado a desarrollar y mejorar las competencias emocionales dentro de la pareja.

Los problemas de la pareja generan conflicto en el ámbito familiar. Los niños y niñas conviven, a veces, con estos problemas y toman como modelo la manera de resolverlo que la pareja les ofrece. Por eso es importante para el desarrollo emocional de los niños que tengan un buen modelo de gestión de los problemas de pareja de sus cuidadores, que tengan un buen modelo de expresión de emociones y sentimientos que provoca la relación de pareja y un buen modelo de regulación emocional por parte de la pareja que los cuida.

Se ha desarrollado este programa con la finalidad de que la pareja que tenga a su cargo niños, sepa gestionar bien su relación.

Para realizar este programa es imprescindible haber realizado antes el de *¡Emociónate con tu vida!* ya que se aplicará sus enseñanzas al mundo de la pareja.

La estructura del programa es la siguiente:

Ecología emocional en la pareja.

Se trata de aplicar los 7 principios de la ecología emocional antes citados a la relación de pareja.

Sexualidad emocional

La sexualidad en el mundo de la pareja es la fuente principal de expresión del afecto. Con la poca educación sexual recibida, en muchas ocasiones se convierte en un campo de batalla y lo que debería ser un recurso de bienestar y felicidad es un nido de infelicidad y malestar. Entender la sexualidad no sólo como una expresión física de placer sino también como una expresión de emociones, como el gran juego de los adultos, es el objetivo de esta parte del programa. Las emociones que despierta el sexo en el hombre no son las mismas que la que despierta en la mujer. Practicar la sexualidad partiendo de esta premisa y satisfacer al otro miembro de la pareja en un acto de amor y generosidad.

Dependencia emocional

En la relación de pareja hay dos conceptos falsos que llevan al fracaso: el amor romántico y la dependencia emocional.

Nuestra cultura fomenta que la experiencia del enamoramiento durará para siempre (amor romántico). Tiene su origen en los cuentos de hadas y nos dice que para cada hombre existe una mujer predestinada para él y sólo una y al revés (la media naranja) y nos dice que si nos enamoramos de verdad estaremos en condiciones de satisfacer a la otra persona durante toda la vida. Ajustar nuestra vida de pareja a esta falsedad hace que gastemos gran cantidad de energía y seamos tremendamente infelices. Hemos de superar la fase de enamoramiento y conscientemente elegir estar con la otra persona aceptando su individualidad y aceptando que no satisfará todas nuestras necesidades.

La dependencia emocional es otra falsedad que fomenta nuestra cultura y que, sobre todo a las mujeres, nos educan para sentir esa dependencia.

Esta dependencia consiste en creer que cuanto más enamorado estás de la otra persona, cuanto más amor sientes hacia ella, menos puedes vivir sin ella. Esto es parasitismo, no amor. En una relación de de-

pendencia no hay elección, es una cuestión de necesidad, no de amor. Dos personas se aman cuando siendo capaces de vivir separados, deciden vivir juntos.

Las personas dependientes emocionalmente de su pareja nunca están satisfechas. Están tan atareadas tratando de que se las ame que no les queda ninguna energía para amar. Siempre están exigiendo pruebas de amor y estas exigencias se pueden convertir en malos tratos y violencia de género. Un dependiente se apega a las relaciones desgastadas cuando debería renunciar a ellas. La dependencia destruye las relaciones en lugar de construirlas.

La dependencia puede parecer amor pero no lo es. Es una forma de violencia.

En este apartado del programa se reflexionará de cómo la dependencia de la chica puede llevar a la violencia de género y de cómo la dependencia del chico puede llevar a la violencia de género. También se reflexionará de cómo detectar y evitar relaciones de dependencia

Masculinidad y feminidad

Aquí se reflexionará de cómo un mismo acontecimiento visto desde una puntode vista masculino o femenino genera emociones diferentes.

La pareja y la familia

Se explicará desde un punto de vista sistémico las relaciones que se establecen en la familia y el lugar que ocupa en la pareja.

Metodología del programa

La metodología de los tres programas es la misma: se partirá de lo que se sabe para construir un nuevo contenido:

- Pequeñas introducciones teóricas a cada competencia ayudadas de esquemas en la pizarra o power point.
- Trabajos individuales, en pequeño grupo de dos a cuatro personas y en gran grupo.
- En los trabajos en grupo se utilizarán los siguientes métodos: psicodramas, discusión guiada, trabajo cooperativo, entrenamiento en resolución de conflictos, reinterpretación cognitiva y visualización creativa.
- Se utilizará el cuaderno emocional que es un cuaderno personal con actividades de autoaplicación relacionadas con los contenidos. Estas actividades se realizarán en casa fo-

mentando el trabajo interno y la autocrítica. Al principio de cada sesión se comentará voluntariamente y se valorarán los progresos.

Conclusión

La familia es un núcleo íntimo y cerrado donde es difícil el permiso para acceder, revisar y mejorar. Cada vez hay más conciencia de que se necesita un asesoramiento o aprendizaje sobre la maternidad o paternidad y los profesionales hemos de estar ahí para cuando se nos requiera.

El objetivo de crear un rol parental positivo es la evolución del ser humano. Educaremos a mejores personas que a su vez aducarán de forma positiva a más personas. El reto de incidir en la familia es ambicioso por los cambios beneficiosos que puede acarrear a la sociedad en general y al ser humano en particular.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis grupo Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación XXI Monográfico: Orientación y Formación en Competencias*, 10 , 61-82.
- Conangla y Soler. (2007). *La ecología emocional*. Barcelona: Ed. RBA
- Conangla y Soler. (2008). *De la familia obligada a la familia escogida (trilogía)*. Barcelona: Ed. RBA
- Corkille Dorothy.(1996). *El niño feliz, su clave psicológica*. Barcelona: Ed. Gedisa
- James y Jongeward. (1990). *Nacidos para triunfar*. México: Ed. Addison-Wesly Iberoamericana
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis
- Redorta, J.; Obiols, M.; Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto, aprenda a manejar bien las emociones*. Barcelona: Paidós
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Scott Peck,M. (1997). *La nueva psicología del amor*. Barcelona: Emecé editores.
- Sher, B. (2002). *Juego para el bienestar emocional de tu hijo*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Soler, J.; Conangla, M. M. (2007). *La ecología emo-*

cional. Barcelona: RBA
Vallés Arándiga, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide

Autoestima, cognición y emoción: el modelo humanista-estratégico

Carme Timoneda Gallart
Silvia Mayoral Rodríguez

Departamento de Pedagogía. Universidad de Gerona

Frederic Pérez Álvarez

Unidad de Neuropediatría. Hospital Universitario Dr. Trueta de Gerona

Resumen

Como resultado de nuestra línea de investigación sobre “Procesos cognitivos, emocionales, neurología y aprendizaje” hemos desarrollado el Modelo de Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica que denominamos Modelo Humanista-Estratégico. Los resultados derivados de su aplicación nos permiten afirmar que las creencias de identidad tienen una base emocional. Muchas de ellas son inconscientes y han sido aprendidas en el transcurso de nuestra experiencia personal. Cuando nuestro bagaje de creencias de identidad tiene un marcado carácter negativo (soy incapaz de hacer nada, soy un inútil, etc.) es cuando hablamos de una *autoestima* negativa. Es decir, podemos definir la autoestima como el sentir inconsciente asociado a las creencias de identidad de uno mismo. Si las creencias son positivas, la persona sentirá una seguridad personal inconsciente que le permitirá afrontar la vida de una manera positiva. Cuando, al contrario, las creencias tienen un carácter marcadamente negativo, el sentir emocional asociado genera inseguridad a la persona y se traduce en una autoestima tan negativa que no sólo no le permite afrontar la vida de una manera eficaz sino que provoca que se generen comportamientos enmascaradores o de defensa ya que las situaciones son captadas muy a menudo como peligrosas. Este es el mecanismo de producción de las conductas problemáticas o inadaptadas y de aquí, la gran importancia que tiene la autoestima tanto en el diagnóstico de las mismas como en la intervención psicopedagógica orientada a la actuación educativa.

Abstract

A new neuropsychological model of diagnosis and educational intervention has been developed by our

research team. It is denominated as “Humanistic and Strategic Model”. Our research results allow us to affirm that the identity beliefs have an emotional basis. Many of them are unconscious and have been learned during our personal experience. When our baggage of identity beliefs has a noticeable negative character (I am incapable of doing nothing, I am useless, etc.) we can talk about a negative self-esteem. That is to say, we can define the self-esteem as an unconscious feeling associated to the own identity beliefs. If these beliefs are positive, the person will feel an unconscious personal security that will allow him to confront the life in a positive way. When, on the contrary, the beliefs have a noticeably negative character, the associated emotional feeling generates insecurity and it is translated in a so negative self-esteem that not only it does not allow him to confront the life in an effective way but that causes masked behaviours generated because the situations are quite often caught dangerous. This is the production mechanism of the maladjusted behaviour in general. It is an evidence of the great importance that as much has the self-esteem in the diagnosis and in educative intervention.

Conceptualización del modelo humanista-estratégico

El *Modelo Humanista-Estratégico* es un modelo propio, desarrollado por nuestro equipo investigador, iniciado en 1993. Dicho modelo y sus resultados han ido siendo publicados como queda reflejado en la bibliografía. Es un modelo de *diagnóstico-intervención* para ser aplicado en todo tipo de *conductas o comportamientos*. Estas *conductas* incluyen: *aprendizaje, lecto-escritura, fracaso escolar, conductas antisociales, hiperquinéticos, anorexia-bulimia, psicomatismos*. El modelo se basa, en lo *cognitivo*, en la utilización de la *teoría PASS de la inteligencia* y, en lo *emocional*, en la *teoría del procesamiento de las emociones-teoría de los comportamientos enmascaradores*. La *teoría PASS* entiende la *inteligencia* como un *fenómeno mental* consistente en el *procesamiento cerebral* de la *información* que entra por vía *visual, auditiva o cinestésica* y sale por vía *verbal o no verbal*. La *inteligencia* es un *perfil cognitivo* en términos de *planificación, atención, simultáneo y secuencial* y, de ahí, el acrónimo *PASS*. Demuestra la inexactitud del *C.I.* Permite, mediante *intervención*, mejorar el *perfil cognitivo* convirtiendo la *inteligencia* en algo *dinámico*, modifi-

cable. La *teoría de los comportamientos enmascaradores* entiende que las *conductas* están determinadas por la vivencia *emocional*. Lo *emocional*, durante el período de *maduración*, configura el *autoconcepto*, *autoestima* y *autovaloración*. Las *vivencias emocionales dolorosas* sucesivas son *factores causales precipitantes de conductas de defensa protectoras analgésicas* que tienen la propiedad de ser *originadas y procesadas por el inconsciente emocional* y la *finalidad* de provocar *atención* lo que, inconscientemente, es interpretado como *estima-cariño*. La llamada de *atención* exige la puesta en acción de una *conducta*. Esta *conducta*, que no es *conscientemente voluntaria* en su origen ha de resultar *lógica y comprensible* y, por tanto, no sorprendente a la luz de la *conciencia* para que pueda ser puesta en acción, resultando una *conducta disfrazada* ante uno mismo y los demás. Para ello, tal *conducta* se explica o justifica en *creencias aprendidas*. La *intervención* consistirá en técnicas de *comunicación indirecta* al objeto de no provocar *conductas enmascaradoras de defensa*. En esencia, el modelo plantea una nueva manera de entender la *comunicación interpersonal* con atención preferente al *lenguaje corporal*.

Validación del modelo: muestra, instrumentos y procedimiento

El Modelo se ha validado mediante un doble proceso. De una parte la validación de la batería DN:CAS, medidora de los procesamientos PASS, en la población objeto de estudio y de otra la validación del procedimiento de diagnóstico intervención emocional. Para esto último se ha ido aplicando el Modelo a una *muestra*, conforme a un muestreo no probabilístico, seleccionada secuencialmente a partir de los pacientes atendidos en la consulta de *neuropsicopedagogía del Hospital Universitario Dr. Trueta de Gerona*, constituyendo la población diana la población dependiente del centro hospitalario. El criterio seleccionador homogeneizador fue la presencia de un *patrón conductual* característico. La validez muestral, en este caso, viene dada por el criterio general, según el cual, aquello que se pretende “medir” o valorar debe estar representado en la muestra y ser generalizable a la población general. Se seleccionó un tamaño muestral considerado suficiente, con un grado razonable de certeza, a partir del principio general, según el cual, a mayor número de observaciones mayor grado de validez, exactitud y precisión.

El *criterio de inclusión* fue, exclusivamente, el diagnóstico conductual con lo que la *selección* de la *muestra* se ajusta a criterios característicos de un *análisis de casos* conforme a lo que se entiende por *investigación empírica cualitativa*. Fue *criterio de exclusión* el estar tomando algún tipo de medicación psiquiátrica por lo que ninguno de los sujetos de la muestra recibió *medicación* alguna o cualquier otro tipo de tratamiento que no fuera el *procedimiento psicopedagógico* a que hacemos referencia en la metodología. El *tamaño* de la misma ha sido de 749 *casos*, de edades entre 5 y 14 años. La *f fuente de datos* son los *casos* en su *situación natural* de manera que aportan datos el/la paciente, sus padres y, en ocasiones, otros miembros del entorno relacional. Se definieron los *datos* o “*variables*” del estudio. De una parte lo que puede denominarse la “*variable independiente*” consistente en el procedimiento de *diagnóstico-intervención* ya publicado. Las *entrevistas*, al paciente y los padres por separado, son sesiones de 60 minutos, a razón de una sesión por semana, por un período entre 3 y 6 meses. Se practicó diagnóstico cognitivo y emocional, pero sólo intervención emocional exclusiva sin intervención cognitiva. Dicho procedimiento se considera estandarizado suficientemente como para permitir la replicación del estudio por profesionales independientes lo que es un principio deseable de todo trabajo científico. De otra, las que pueden considerarse “*variables dependientes*”, a saber, en lo *cognitivo*, el *perfil PASS* y *logros intelectuales* facilitados por los responsables escolares, y, en lo *emocional*, las *conductas “reactivas” de defensa*, denominadas por nosotros *conductas enmascaradoras*, no sólo la que motiva la consulta sino todas o buena parte de las que acompañan a la misma formando un cortejo sintomático como marcador o indicador de una identidad personal deficiente. Sobre la base de que el fenómeno neuropsicopedagógico es susceptible de ser medido, esta información puede ser registrada, tabulada, codificada categorizada, incluso el lenguaje gestual como la mirada, la sonrisa y el gesto, y tratada, incluso, por métodos cuantitativos mediante análisis estadístico. Por la misma naturaleza del estudio y la inexistencia de escalas de referencia, con que poder comparar, obtenidas con metodología de estudio similar no se empleó un sistema de puntuación al estilo de las escalas al uso como, por ejemplo, la escala “Child Behavior Rating Scale de Achenbach” o una escala de autoconcepto o de au-

toestima o escalas para la evaluación de la ansiedad o la depresión. No se empleó, tampoco, un sistema de codificación de expresiones faciales al estilo del denominado FACS, acrónimo de “Facial Action Coding System” o al estilo del DES, acrónimo de “Differential Emotional Scale”. Tampoco se efectuó un registro de respuestas emocionales fisiológicas como, por ejemplo, la frecuencia cardíaca, la presión arterial o determinaciones hormonales como el cortisol plasmático.

Se utilizó como *instrumento* para la obtención y análisis de los datos cognitivos la batería DN:CAS, traducida a la lengua nativa del lugar, adaptada y validada para la población objeto de estudio. En los casos en que la planificación PASS puntuaba por debajo de $-1DS$, entonces, se repetía la valoración con el DN:CAS –retest– después de una intervención emocional. Se utilizaron como *instrumentos* para la obtención y análisis de los datos conductuales la *transcripción detallada* de las *entrevistas* por parte del mismo profesional agente de la misma para mayor exactitud, fiabilidad y menor sesgo, con utilización de técnicas *audiovisuales* como *instrumento* de registro. El instrumento de “medida” o valoración de los datos conductuales está constituido, en este tipo de estudio, por el/los mismo/s investigadores. Por consiguiente, como el investigador, en sí mismo, es “instrumento” de “medida” de los resultados, se exigieron unas garantías de formación uniforme y experiencia como, asimismo, técnicas para evitar sesgos.

Todo estudio conviene que goce de *validez*, es decir, de *exactitud* o *precisión* en el sentido de que “*se mida aquello que se pretende medir*” minimizando, al máximo, el posible error o sesgo. A la vez, todo estudio conviene que goce de *fiabilidad*, es decir, *consistencia repetitiva* o lo que es lo mismo “*el mismo resultado o medida en mediciones repetidas*” Para tratar de evitar *sesgos*, errores en definitiva, que pudieran comprometer la *validez interna*, en contraposición a la *validez externa* o validez en la generalización de los resultados, y *fiabilidad* o *consistencia* con lo consiguiente repercusión en la *credibilidad* de los resultados y conclusiones se tomaron una serie de medidas. Selección del personal investigador a efectos de garantizar su competencia. Se empleó la técnica de triangulación buscando validez de criterio, es decir, siempre el mismo concepto para la misma situación, y fiabilidad o consistencia repetitiva entre los diferentes observadores para obviar el sesgo de

subjetividad del investigador, recurriéndose al contraste de opinión de los miembros investigadores y exigiéndose un grado de acuerdo mínimo necesario del 80%. Se efectuó entrevista personal o contacto telefónico con otro personal profesional en contacto con el/la paciente, con otros centros, por ejemplo, dedicados a la atención de estos problemas al objeto de detectar consultas o asistencias paralelas con la aplicación de otros procedimientos.

Resultados

Los *resultados* se valoraron en lo cognitivo y en lo emocional. Los *resultados cognitivos* se valoraron de forma cuantitativa con la batería DN:CAS expresados en puntuación para cada procesamiento. Se consideraron, asimismo, como resultados cognitivos la consecución de *logros cognitivos*, por ejemplo, consecución de la *lectura*, consecución de una *comunicación verbal* mejor cuantitativa y cualitativamente. Los *resultados emocionales* se valoraron entendiendo el éxito como la desaparición del problema motivo de la consulta pero exigiéndose como criterio, además, la resolución de las conductas enmascaradoras defensivas en una cantidad mínima suficiente.

Los resultados en lo emocional vienen dados por la desaparición o curación del problema motivo de la consulta o su mejora en un grado considerado satisfactorio mediante valoración subjetiva por el/la paciente o los padres del/de la mismo/a o los/as profesores/as, según casos, lo que se verificó en el 100 % de la muestra. El criterio de mejora, no obstante, se basó, también, en la congruencia de la valoración subjetiva con la valoración más objetiva del juicio clínico de los investigadores. Para la verificación de tanto la curación como la mejora se empleó no solo el juicio clínico proporcionado por la información obtenida mediante la relación profesional educador-paciente sino la información contrastada obtenida de personas del entorno, entre ellas, los profesionales en contacto sostenido con los pacientes y sus familias.

Sin embargo no se consideró criterio suficiente del éxito del procedimiento el anteriormente mencionado sino que se exigió la desaparición de las conductas enmascaradoras defensivas que acompañan como cortejo sintomático a cada uno de los problemas, conducta agresiva por ejemplo o conducta de oposición o fracaso escolar o conducta hiperactiva, motivadoras de la demanda de asistencia.

La exigencia se cifró en una cantidad considerada suficiente por el equipo investigador como para indicar la consecución de una maduración personal adecuada compatible con el objetivo de evitar la repercusión en la vida futura de la persona. La desaparición de, por ejemplo, la conducta agresiva, la anorexia o el trastorno somatomorfo en exclusiva no es criterio suficiente, por tanto, como tampoco la consecución de logros cognitivos, por ejemplo, como la consecución de una lectura suficientemente mejorada cuando éste era el caso. Atendiendo al criterio expresado la cifra de éxito se valoró en el 82%. En un 18% de los casos se consideró no logrado este objetivo apreciándose la desaparición o mejora satisfactoria del motivo de la consulta pero con la persistencia de conductas enmascaradoras defensivas resistentes a la desaparición lo que hace que un síntoma sea sustituido por otro como motivo de demanda de asistencia.

Discusión

El aspecto esencial del modelo que practicamos consiste en saber hacer un *diagnóstico-intervención* sobre cualquier tipo de *conducta humana*, término que es aplicable, cuando se entiende la conducta como la entendemos, a todo tipo de expresión o manifestación del ser. Este concepto es posible cuando se conjugan los conocimientos psicopedagógicos con los conocimientos neurobiológicos. Toda conducta es la consecuencia de una función neurológica y, concretamente, la *función cognitiva* y la *función emocional*. Ambas funciones son diferenciables, funcionan de manera diferente aunque en integración y saber qué es consecuencia de una y qué es consecuencia de la otra tiene extraordinariamente importancia a la hora del diagnóstico y de la intervención.

De entrada ello permite aplicar los términos lingüísticos a los conceptos de manera más precisa y no utilizar conceptos diferentes como si de sinónimos se tratara. Más si cabe se trata de definir qué queremos decir con *conducta emocional*. Así, por ejemplo, se dice que está haciendo una conducta emocional quien expresa poco o nada las emociones, el placer o la insatisfacción. Asimismo, alguien que haya perdido el lenguaje puede expresar o manifestar gestualmente sus emociones. Ambos hechos son la descripción de unas conductas observadas sin más, pero cuando se describen se formulan lingüísticamente como conductas emocionales. Sólo

queremos decir que se expresa emoción, pero no decimos nada de qué está pasando en nuestros cerebros que sea útil para nuestro diagnóstico e intervención. La denominación, como conocimiento o saber científico, es equívoca e inexacta porque no nos dice nada del mecanismo de producción del sentir y emoción es sentir. Un niño hiperactivo decimos que lo es porque observamos una conducta de hiperactividad e inatención y, a la vez, decimos que es una conducta impulsiva porque no controla lo que hace y a la conducta impulsiva la catalogamos también de emocional porque el impulso es emoción y la razón es control. Una vez más sólo son términos descriptivos de lo observado pero no dicen nada de qué pasa con la función cognitiva y qué pasa con la función emocional. De hecho, según nuestra concepción, una conducta del tipo que explicamos puede ser consecuencia, las más de las veces, de un fracaso en la función cognitiva planificadora PASS con lo que ya no se trataría de una conducta emocional, propiamente hablando, pero, también, puede ser la consecuencia de una disfunción emocional y, entonces, sí que estaríamos hablando de una conducta emocional. Para acabarlo de complicar lo que en el primer caso es una conducta, principalmente, cognitiva acaba siendo, también, una conducta, secundariamente, emocional porque toda disfunción cognitiva acaba dando una disfunción emocional. Pero, claro, saber hacer esta distinción tiene su importancia a la hora de la intervención. La conducta de indiferencia afectiva es denominada así porque el paciente no manifiesta ni en conducta lingüística ni en conducta corporal su estado anímico. Se llega a hablar de conducta depresiva sin signos de ansiedad. Este término, por consiguiente, sólo explica la descripción de la conducta, pero, no dice nada sobre la génesis de los afectos, sentimientos o emociones, términos que conviene simplificar en sentir. Desde luego, no dice nada sobre si aquella persona siente o no siente. Entonces, debería hablarse de conductas emocionales cuando hubiera una alteración de la función sentir y no una alteración de los órganos de expresión del sentir o una alteración de otra función neurológica como, por ejemplo, la misma función cognitiva. De no seguirse este criterio, pecaremos de imprecisión y confusión porque diremos que un paciente con Parkinson tiene un trastorno afectivo por su facies inexpresiva consecuencia de su trastorno somático motor, trastorno de su procesamiento de informa-

ción orgánica somática, que altera el órgano de expresión facial. O, asimismo, un paciente con retardo mental y facies hipopsíquica inexpresiva podremos decir que tiene un trastorno afectivo porque no expresa sus emociones; en realidad, en este caso, lo que ocurre es que su actividad cognitiva no le permite entender, comprender, la información que recibe y, consecuentemente, no activa su sentir afectivo de forma coherente o congruente con la información que acontece en su entorno. La misma explicación puede aplicarse a las conductas de risa o llanto extemporáneo incontroladas cuya característica esencial es la extemporaneidad, es decir, la incoherencia en el tiempo o con el momento en que se producen; de hecho, vuelve a ocurrir que la expresión anímica no se corresponde con la comprensión de la situación experiencial del momento fruto de la actividad cognitiva. Además, resultan incontroladas, precisamente, por el fracaso de la función planificadora controladora que hace que una conducta sea propositiva, orientada a un fin y explicada por un porqué lo que da congruencia y coherencia. Así entendido, por consiguiente, tales conductas no pueden entenderse como conductas emocionales según el criterio de disfunción del procesamiento emocional, al menos, en su origen.

Referencias

- Das, J.P., Naglieri, J.A. y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachussets: Allyn & Bacon, Inc.
- Das, J.P. y Naglieri, J.A. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- Pérez-Álvarez, F. y Timoneda, C. (1999). *NeuroPsicoPedagogía. Cognición, Emoción y Conducta*. Gerona: Unidiversitat.
- Pérez-Álvarez, F. y Timoneda, C. (2007). *A better look at intelligent behavior, cognition and emotion*. Nova York: Nova Science Publishers.
- Timoneda Gallart, C. (2007). *La experiencia de aprender*. Gerona: CCG.

Un recurso innovador de apoyo a la inteligencia emocional en el tratamiento de alumnos con problemas de conducta: El Aula Psicoeducativa de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía

Carme Timoneda Gallart

Silvia Mayoral Rodríguez

Departament de Pedagogia. Universitat de Girona

Jordi Hernández Figuerola

Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia

Resumen

El *Aula Psicoeducativa* de la *Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia* es fruto de un convenio de colaboración con el “*Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya*”. Es un recurso psicoeducativo en el que se atiende en horario escolar a doce alumnos, entre los 12 y los 16 años que presentan graves problemas de adaptación al medio escolar (conductas agresivas, disruptivas, etc.). La finalidad del recurso es ayudar a estos alumnos a mejorar su inteligencia emocional para que puedan controlar las conductas de adaptación que presentan. Según el modelo teórico utilizado, el origen de las conductas disruptivas se explica en base a la interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Timoneda, Pérez, 1997). Para la consecución del objetivo del recurso se considera indispensable un riguroso proceso de diagnóstico e intervención en lo que refiere a los procesos cognitivos PASS (Das, 1994) y, en cuanto a los procesos emocionales, precisaremos de un buen diagnóstico de las creencias de identidad que definen la autoestima o seguridad-inseguridad personal de cada uno de los alumnos atendidos y del sistema de relaciones familiares que lo sustentan (Timoneda & Pérez; 2000), además de un plan individualizado de trabajo en lo que refiere a los contenidos curriculares y/o prelaborables. La consecución más o menos exitosa de dicho proceso psicoeducativo se traducirá en un cambio de creencias de identidad y un aumento de la autoestima de los alumnos atendidos y, consecuentemente, con la desaparición o disminución de con-

ductas de defensa (inadaptación o disruptivas) y el aumento de conductas planificadas.

Abstract

The psychoeducational classroom in the Carme Vidal Xifre Foundation of Neuropsicopedagogia is the result of the cooperation between the latter and the Catalan government through the Department of Education. The classroom is attended by 12 students, all between 12 and 16 years of age, who have severe difficulties in adapting to their school environment (aggressive, disruptive behaviour). The aim is to help this students improve their emotional intelligence so they can integrate themselves at school. According to the theory we use as a basis, disruptive behaviour originates in the negative interaction between cognitive and emotional processes (Timoneda y Pérez, 1997). It is therefore necessary to precisely diagnose and improve the cognitive processes described in the PASS theory (Das, Nagliery, Kirby, 1994). In relation to the emotional processes of the person, we will need to accurately diagnose how positive her family environment is, and also the beliefs that make up her personal identity. In turn, these beliefs will define the degree of self-esteem and personal confidence she has (Timoneda y Pérez, 2000). Also, a plan will be designed for each student with school tasks or others aimed at helping him enter the labour force. Success in the classroom will mean, first, a change of identity beliefs in the student and higher self-esteem; further, the student will not resort to defence mechanisms and hence he will improve in Planning

Introducción

El *Aula Psicoeducativa* de la *Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia* es un recurso asistencial en el que se atiende en horario escolar a doce alumnos, entre los 12 y los 16 años (escolarizados en ESO), que presentan graves problemas de adaptación al medio escolar (conductas agresivas, disruptivas, etc.) y que, habiendo aplicado con anterioridad todos los recursos de atención a la diversidad propios de los Institutos de Educación Secundaria, no pueden seguir su escolarización en un instituto ordinario.

La escolarización de estos alumnos se debe al convenio de colaboración que la Fundación Carme Vidal establece con el *Departament d’Edu-*

cació de la Generalitat de Catalunya creando la Unidad de Escolarización Compartida: Aula Psicoeducativa (UECAP).

La finalidad del recurso es ayudar a estos alumnos a controlar las conductas de inadaptación para volver, después de la intervención temporal en la UECAP, a un contexto educativo normalizado o incorporarse al mundo laboral con más garantías de éxito.

Según el modelo teórico utilizado, el origen de las conductas disruptivas se explica en base a la acción e interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Timoneda & Perez, 1997). Por esta razón, para la consecución del objetivo del recurso se considera indispensable una intervención para la mejora de la inteligencia emocional de los alumnos basada en un riguroso proceso de diagnóstico e intervención en lo que refiere a los procesos cognitivos PASS (Das, Nagliery, Kirby, 1994) y especialmente, en lo que refiere a los procesos emocionales. Es decir, realizamos un buen diagnóstico de las creencias de identidad que definen la autoestima o seguridad-inseguridad personal de cada uno de los alumnos atendidos y del sistema de relaciones familiares que lo sustentan (Pérez y Timoneda, 2000). Al mismo tiempo se desarrolla un plan individualizado de trabajo para los contenidos curriculares y/o prelaborables. La consecución de dicho proceso psicoeducativo se traducirá en una mejora de la inteligencia emocional fruto del cambio de creencias de identidad (un aumento de la autoestima de los alumnos atendidos) y, consecuentemente, con la desaparición o disminución de conductas de defensa (inadaptación o disruptivas) y el aumento de conductas planificadas.

Organización y coordinación

La intervención realizada en la UECAP es doble. Se desarrolla una intervención psicopedagógica individualizada con el alumno y en su contexto familiar con la finalidad de ayudar a mejorar la identidad y autoestima de los alumnos y las relaciones que se han establecido en el contexto familiar que refuerzan las conductas disruptivas. Paralelamente, se lleva a cabo una intervención educativa a través de actividades que no tienen porque estar relacionadas con los contenidos académicos y que pretenden ayudar al alumno a acercarse al mundo laboral y dan sentido y complementan la labor psicopedagógica. Estas actividades se desarrollan de manera

individual o en pequeño grupo y siempre se establecen en función de las necesidades del alumno.

Para incidir y coordinar estas dinámicas educativas de modo individual y grupal se han definido diferentes figuras profesionales: tutor, educador, coordinador y director.

El *tutor*, junto con el *director* de la UECAP, es el responsable y persona de referencia para el alumno, su familia y los distintos profesionales externos al recurso. El tutor desarrolla el proceso de diagnóstico-intervención y marca las líneas de intervención, tanto a nivel psicoterapéutico como a nivel curricular-prelaboral.

El *educador* es el profesional encargado de impartir los contenidos académicos (materias curriculares) y/o prelaborales (en forma de talleres). El educador dinamiza y promueve las actividades con las que el alumno vive experiencias de éxito tanto en la toma de decisión, ejecución y evaluación, como en el control sobre su conducta que implican estas actividades. Los tutores y educadores cuentan con la supervisión y asesoramiento del *coordinador* en el día a día y, a la vez, a través de reuniones semanales dirigidas por el *director*.

Dinámica de la UEC-AP

La toma de decisiones, la organización y la coordinación de las actividades, de los grupos de trabajo y de la línea de intervención particular de cada alumno, se realiza en las reuniones de coordinación semanal en la que participan educadores, tutores, coordinador y director. Es en estas reuniones de coordinación donde se inicia el ciclo de la investigación-acción del grupo, pues debido a los retos o problemas surgidos diariamente desenvolviendo los objetivos y tareas de cada figura profesional se va replanteando el proceso de intervención, los objetivos y/o actividades educativas y la organización a nivel individual y grupal, siendo estas reuniones el instrumento de aprendizaje y mejora para el grupo.

La experiencia y todas las propuestas de intervención así como su valoración, además de conformar la actual organización y dinámica de funcionamiento de la UECAP de la Fundación, quedan plasmadas en la memorias anuales que desarrolla el propio grupo de investigación y que se transfiere al *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Recursos de intervención: Pilares y dinámicas claves desarrolladas en la UECAP

Entrevistas

Uno de los pilares es el proceso terapéutico dirigido principalmente al diagnóstico de creencias de identidad y consecuente intervención en el contexto que se realiza a través de entrevistas individualizadas (a razón de una entrevista-sesión semanal) bajo la denominación de *tutorías*. Consideramos esta dinámica terapéutica esencial para ayudar a los alumnos atendidos a controlar sus conductas automáticas de defensa, en definitiva, para ayudarles a decidir realmente (no automáticamente) cómo quieren comportarse y qué es lo que quieren.

Paralelamente, el proceso de diagnóstico-intervención orientado al cambio de creencias que refuerzan y sustentan los agentes del contexto familiar es el segundo pilar del recurso. Esta dinámica se desarrolla a través de entrevistas, bien individuales o de pareja, que se desenvuelven en función de la necesidad e implicación de la familia. La variedad de contextos familiares o ausencia del mismo hacen muy variada la posibilidad de profundizar en este proceso. No es condición de atención y permanencia en la UECAP un contexto familiar cien por cien participativo y de apoyo (aunque se informa y se pide dicha participación al iniciar el proceso de escolarización en la UECAP), pero sí que es condición de permanencia un contexto que no bloquee el proceso psicoeducativo o que, incluso, vaya en contra de los objetivos psicoeducativos y/o normas del servicio.

Actividades curriculares y/o prelaborales

Los contenidos de las actividades curriculares y/o prelaborales que desarrollan los alumnos en su plan de trabajo no son en sí objetivos primordiales, sino más bien instrumentos a través de los cuales poder *forzar* la toma de decisiones y la necesidad de crear situaciones en las que los chicos tengan que planificar, es decir: marcarse un objetivo, encontrar los recursos, ejecutar la actividad y revisar el proceso. La dinámica para incidir en la planificación y crear dicha necesidad en todas las actividades (sean curriculares, prelaborales y/o lúdico-deportivas) sí es otro pilar del recurso.

Normas de convivencia

Un último pilar del recurso son las normas de convivencia, siendo éstas otro instrumento básico para

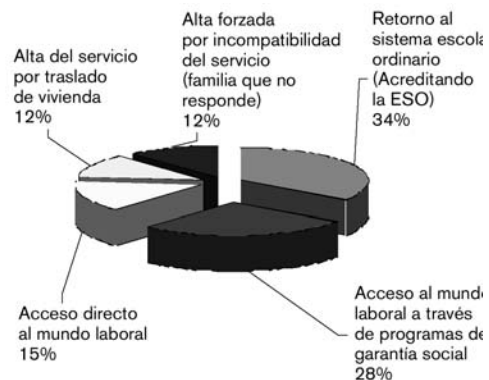
la planificación y el control del comportamiento. Otra vez, la norma en sí no es un objetivo (aunque algunas de ellas no son susceptibles de cambio –horario, puntualidad, etc.–), sino el recurso a través del cual los chicos *no tienen más remedio que* decidir qué es lo que quieren en función de las consecuencias y en cualquier caso, deben de asumir la responsabilidad que conlleva su decisión.

La comunicación interpersonal

Para cualquiera de las cuatro dinámicas educativas planteadas es fundamental la comunicación interpersonal, quedando muchas veces como parte de la conducta de defensa de los chicos y chicas con problemas de inadaptación- bloqueada o imposibilitada. Es por este motivo que consideramos, más que pilar, fundamento del recurso el modo o la forma de comunicación empleada. Hemos comprobado como la utilización de metáforas, pactos, interrupciones de patrón, formulaciones hipotéticas, falsas opciones de alternativa, etc., englobados bajo el nombre genérico de recursos de comunicación indirecta, (Pérez y Timoneda, 2000) nos ha ayudado y permitido una verdadera comunicación interpersonal con los alumnos de la UECAP.

Resultados

El resultado de estas dinámicas de funcionamiento de la UECAP, es el que podemos ver plasmado en la gráfica que presentamos a continuación.



Resultados al acabar la escolarización en la UECAP de los alumnos que han asistido a la UECAP durante cinco cursos académicos (2003-2008)

Como podemos observar, el 76% de los alumnos vuelven al sistema escolar ordinario o ac-

ceden al mundo laboral. Esta cifra es un resultado muy exitoso, teniendo en cuenta que estamos hablando de jóvenes que se dirigían hacia el mundo de la delincuencia y han conseguido cambiar de dirección. Por lo tanto, podemos decir que la intervención que se ha realizado con estos alumnos en la UECAP, cumple su objetivo, que recordemos que es ayudar a estos alumnos a controlar las conductas de inadaptación para poder volver a un contexto educativo normalizado o incorporarse al mundo laboral con más garantías de éxito. .

Para garantizar este éxito a través del recurso de la UECAP hemos ayudado a estos alumnos a planificar, a decidir qué quieren; a aprender a aceptar la realidad, que las cosas no son siempre como a uno le gustaría; a aceptar la propia responsabilidad. En definitiva, hemos ayudado a estos jóvenes a aceptarse a sí mismos y a mejorar, en gran medida, su inteligencia emocional.

Referencias

- Das, JP.; Naglieri, JA. & Kirby, JR. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Des moines Longwood Divisions, Ally & Bacon,
- Hernández Figuerola, J. (2004). Treball de recerca: *L'aula Psicoeducativa de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia: un recurs educatiu per alumnes amb problemes d'inadaptació al medi escolar*. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona. Gerona.
- Timoneda Gallart, C. & Pérez Álvarez, F. (1997). *Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿Qué y cómo?* Ed. Anorien. Universitat de Gerona.
- Pérez Álvarez, F. & Timoneda Gallart, C. (2000). *Neuropsicopedagogía. Cognición, emoción y conducta*. Ed. Unidiversitat. Universitat de Girona.