

DIFERENCIAS POR GÉNERO EN UNA VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO EN CONSTRUCCIÓN PARA EVALUAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Pulido Acosta, Federico
Herrera Clavero, Francisco
Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo fue elaborar un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) destinado a una muestra juvenil. Se contó con una muestra de 557 participantes. Como instrumentos de evaluación se emplearon un test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000). Los resultados obtenidos reflejan niveles de fiabilidad aceptables. Las dimensiones esperadas fueron diferentes para ambos géneros, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que lo conforman. Este cuestionario se muestra como instrumento adecuado para evaluar estas capacidades en la población juvenil, siendo más indicado aplicar el análisis a ambos géneros por separado.

PALABRAS CLAVE

Emociones - Inteligencia Emocional - educación emocional - instrumento de evaluación - género.

ABSTRACT

The objective of this paper is to develop a questionnaire to assess Emotional Intelligence (EI), aimed at a sample of students from Secondary Education..We focused on 557. The techniques used in this survey are a test developed to assess EI in teenagers and a similar adaptation of EHS (Gismero, 2000). The results show high levels of reliability for both genders. The dimensions are different (4 girls and 5 boys) for both genders. There are positive correlations between totals and the dimensions that make them. We found significant correlations between the two scales. Therefore this questionnaire is an appropriate tool to evaluate these capabilities after making some modifications in future works. It is more appropriate to apply the analysis separately.

KEYWORDS

Emotions - Emotional Intelligence - emotional education - assessment tool - gender.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos, económicos y demográficos actuales están produciendo un impacto que está modificando la configuración del panorama profesional (Asensio, Ruiz y Castro, 2015). Con el fin último de que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permitan afrontar el futuro con relativa esperanza (Codero y Manchón, 2014), los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor y van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Emociones e inteligencia racional han sido consideradas como áreas opuestas de la vida mental, sin embargo, en los últimos años se han aproximado entre sí, hasta tal punto que se plantea el manejo emocional como un conjunto de aptitudes y habilidades. Aparece así la IE como habilidad, que se define como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional y que exige una evaluación de la misma a través de instrumentos de ejecución o rendimiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2009). El interés en la IE en poblaciones adolescentes se ha incrementado en los últimos años debido a la evidencia que arrojan algunos estudios sobre la importancia de la misma en edades tempranas para variables como el rendimiento académico (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012).

Al mismo tiempo, cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la inteligencia racional como factor más influyente para alcanzar el éxito personal, social, académico y profesional. Se entiende que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, las inteligencias emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014) y social.

Esta realidad provoca que exista un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que éste vaya dirigida. Ésta pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que resultan vitales, pero que no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual educación formal de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Existe, así, una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamiento acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor manejo de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menos conflictividad. Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados, por eso los elementos desarrollados deben ser evaluados de manera correcta, a través de una medida válida y fiable de la progresión del desarrollo cognitivo-emocional. Este aspecto esencial de toda intervención, en numerosas ocasiones cae en el descuido. Por ello, una manera válida de ayudar a la evaluación de dichos programas es desarrollando instrumentos de medida válidos y fiables, que

reflejen lo más fielmente posible el tópico que deseamos evaluar (Mestre et al., 2011).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la IE. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. A pesar de esto, las diferencias son claras entre IE e inteligencia racional, en línea con el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006). En éste los resultados pusieron de manifiesto la existencia de correlaciones prácticamente nulas, entre el cociente intelectual, que define la inteligencia racional y los diferentes aspectos de la IE. De esta manera, la IE se relaciona con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercebida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional) integran la interpersonal.

Teniendo en cuenta lo comentado, el objetivo de esta investigación fue encontrar un instrumento válido para llevar a cabo la evaluación de las mencionadas capacidades, con intención de hacer más adecuados los programas de educación emocional. En este sentido, se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Este cuestionario se acerca a la concepción de IE antes comentada, sin embargo, se centra en la evaluación de este conjunto de aptitudes en una población adulta. Existe un vacío en la medida de las mismas en poblaciones infantiles y juveniles, las cuales constituyen un importante blanco de este tipo de programas educativos centrados en las emociones. En segundo lugar, los modelos percibidos (autopercepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (1996).

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014 y Pulido y Herrera, 2015), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Desde esta perspectiva Matesanz (2006) encuentra una importante objeción a los estudios que aplican el análisis estadístico conjuntamente para ambos géneros. Esto último no es teóricamente aconsejable en este tipo de estudios, dado que se pueden obtener factores independientes para ambos, factores afectados por el género. La estructura factorial más consistente y de mejor interpretación resulta cuando se realizan análisis factoriales separados según el género (Matesanz, 2006). De esta manera, se pretende determinar con más precisión el valor predictivo y/o discriminativo dentro de esta dimensión, como reveladora de un rasgo propio de cada género. Sólo de esta manera se podrá considerar justamente el valor discriminativo del instrumento. La elaboración tanto de cuestionarios unidimensionales de personalidad como de inventarios multidimensionales ha descuidado el análisis por separado en diferentes géneros. Esta realidad genera dimensiones adulteradas por este factor, constituyendo una notable fuente de error en la interpretación de las puntuaciones recogidas. La validez de un instrumento, característica fundamental del mismo y muy apreciada en psicometría, se puede ver negativamente afectada (Matesanz, 2006) cuando no se tiene en cuenta la variable género en el análisis. Por esta razón, el presente trabajo hace especial hincapié en el análisis de los datos con independencia para ambos géneros.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra adolescente de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana.

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la IE (como conjunto de aptitudes, tomando como punto de partida el MSCEIT, 2009) para una población adolescente (no contemplada en el cuestionario de referencia), así como conocer y analizar las relaciones de la IE con las Habilidades Sociales (HHSS, empleando como referencia la EHS, Gismero, 2000), determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la IE. Para ello se consideró por separado el análisis de las propiedades psicométricas de ambos géneros.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes (255 chicos y 302 chicas) repartidos entre cuatro institutos, que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave (colores) para hacer referencia a cada uno de ellos. El primero (Naranja) es un centro con un elevado volumen de población educativa y docente (lo que hace que sea muy diversa y con diferentes sectores socio-económicos). El instituto Blanco se sitúa en una zona periférica de la ciudad y tiene un alumnado, casi en su totalidad, de cultura musulmana, que podría inscribirse dentro del nivel socio-económico bajo y medio bajo. El Instituto Amarillo es el de menor tamaño, con alumnado de zonas vinculadas a niveles medio-bajos y medios, volviendo a ser, predominantemente, alumnado de cultura/religión musulmana. Finalmente el Instituto Negro se encuentra situado en una zona céntrica de la ciudad. Su alumnado se vincula con niveles

socioeconómicos medio-altos y medios. Tiene los porcentajes más altos de alumnos y alumnas cristianos. Por curso, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14.93$, $D.T.=1.696$, $Rango=12-18$). Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 45.8% chicos y el resto (54.2% %) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra. El 35.5% eran cristianos. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Atendiendo al estatus, sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%). El 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de la ESO hasta 2º de bachillerato) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1. Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
		Media	D.T.	Rango
Edad	N=557	14.93	1.696	12-18
Sexo			N	%
	Chicos		255	45.8
	Chicas		302	54.2
Cultura/Religión	Cristianos		198	35.5
	Musulmanes		359	64.5
Estatus	Bajo		35	6.3
	Medio-Bajo		212	38.1
	Medio		283	50.8
	Alto		27	4.8

2.2. Instrumento

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la IE como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Para ello se tomó como referencia y punto de partida el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 2009), adaptándolo a la población juvenil, teniendo en cuenta que este último está dirigido a personas de 17 años en adelante y, por tanto, no es apto para su uso en la población juvenil. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas (de acuerdo con la concepción de IE defendida en el apartado teórico) las HHSS,

no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Autocontrol, Empatía, Autoconcepto,...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. Partiendo del modelo presente en el MSCEIT, dividido en cuatro ramas y ocho tareas, se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando el número de secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría). Entre las ramas del cuestionario original aparecen los apartados de Percepción Emocional, para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original). Los ítems correspondientes a esta primera rama quedan integrados en el factor Conocimiento de sí mismos en nuestro cuestionario. Dentro de este factor destacan ítems como "Un compañero te gasta una broma y el profesor te echa de clase a ti" o "Estás en el bosque y ves acercarse lentamente un oso") y a continuación se le indica cuánto de cada emoción indicada (miedo, alegría, sorpresa, vergüenza,...) sentiría en ese momento. La segunda de las ramas en el cuestionario original se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Facilitación Emocional). Ésta integra la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). En nuestro cuestionario los ítems correspondientes quedan vinculados con el factor Motivación. En los ítems que forman parte de la Motivación aparecen cuestiones del tipo "¿Qué estado de ánimo es mejor cuando estamos preparando una fiesta de cumpleaños? o ¿Qué estado de ánimo es útil cuando estamos haciendo un examen?". A continuación el participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert, en relación con emociones concretas (enfado, miedo, alegría,...). La tercera rama, Comprensión Emocional, incluye la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C). En nuestro cuestionario aparecen dos factores. Así para la comprensión de información emocional, se diferenció entre las propias (Autoconcepto con ítems del tipo "Fuiste al cine a ver una película de miedo. Después de verla, estabas muy asustado y no podías dormir. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que te tranquilizaras y pudieras dormir?") y las ajenas (Empatía con ítems donde se pide al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones vinculadas a cada una de esas imágenes (por ejemplo miedo, alegría, vergüenza,...). La última rama del cuestionario original, Manejo Emocional, se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones, modulando los sentimientos en uno mismo y considerando la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H). Esta última rama, en nuestro cuestionario, constituye el factor Autocontrol. Las cuestiones relacionadas con el Autocontrol son del tipo "José estaba muy triste. Había perdido su equipo de fútbol. ¿Cómo ayudarían las siguientes situaciones a que se sintiera mejor?". A continuación se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta (para la comentada, por ejemplo, se incluyen llamar a algunos amigos para jugar, comer su comida favorita, encerrarse en su cuarto a llorar o enfadarse con su madre). Todo ello

queda más claro en el cuadro 1. Se ajustaron las diferentes secciones al nivel del alumnado. Para ello, se describieron los diferentes ítems, estableciendo relaciones con el instrumento original. En nuestro instrumento, la sección eliminada (G) fue sustituida por un apartado para evaluar las HHSS. Se intentó aprovechar la idea de incluir ítems que evaluaran estas capacidades, no considerados en el cuestionario original. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada se aplicó en análisis a ambos géneros por separado.

El número total de ítems en el cuestionario fue de 58, distribuido entre los diferentes factores. La respuesta es a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación, imagen o persona de un listado de 4 diferentes.

Para las HHSS se empleó una adaptación de la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000). También se utilizó una escala tipo Likert de cuatro alternativas para las respuestas.

Cuadro 1. Relación entre las ramas del cuestionario original y los factores en el cuestionario elaborado

MSCEIT			CUESTIONARIO		
RAMAS	Percepción Emocional	A y E	FACTORES	Conocimiento de sí mismos	
	Facilitación Emocional	B y F		Motivación	
	Comprensión Emocional	C y G*		Autoconcepto/Empatía	
	Manejo Emocional	D y H		Autocontrol	
	* Sección eliminada en nuestro cuestionario			Habilidades Sociales	

2.3. Procedimiento

Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS20, 2011). Antes de iniciar el análisis del cuestionario se procedió a realizar una primera valoración para contemplar la existencia de diferencias significativas en los totales de IE, empleando como variable independiente el Género. Para ello se empleó la prueba ANOVA. Una vez

evaluadas estas diferencias se continuó con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. La fiabilidad para cada una de las muestras se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (4-5) obtenidos en cada caso. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo (incluyendo las HHSS). Finalmente se volvió a usar la prueba ANOVA para contemplar la existencia de diferencias significativas en los factores que coinciden entre chicos y chicas.

3. RESULTADOS

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la existencia de diferencias significativas para ambos géneros. Los resultados de la prueba ANOVA resaltan la existencia de diferencias significativas (a un nivel $p < .05$) en los niveles totales de IE, en función de la variable Género. Se observan diferencias significativas en la IE Total ($p = .025$), siendo las chicas (media de 119.47) las que evidencian resultados superiores (varones 115.34), tal y como demuestran sus medias. Esto indica diferencias en esta variable entre alumnos y alumnas, lo que apoya la idea de considerar la variable Género por separado.

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó a través de la prueba α de Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .876 para los varones y .861 para la muestra femenina. En un segundo análisis se procedió a realizar la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Este coeficiente fue de .831 para los chicos y .817 para las chicas. Se observa una gran igualdad para ambos géneros, incluyendo todos los ítems. Esto muestra una alta fiabilidad en el cuestionario elaborado, con independencia del género.

Los factores encontrados entre las chicas fueron 4. Para el primer factor, que aúna elementos relacionados con el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, se obtuvo un valor de .840. La del segundo factor, Motivación fue de .788. El tercer factor, que hace referencia a la Empatía, obtuvo una fiabilidad de .715. El Autocontrol, último factor en las alumnas obtuvo un resultado de .638, el valor más bajo. Para las HHSS, la consistencia interna viene especificada por un α de Cronbach de .791. Los resultados del segundo análisis (Spearman-Brown) para los factores fue de .826, .752, .699 y .626 respectivamente (siguiendo el orden en el que se han comentado anteriormente). Para las HHSS fue de .751. En el caso de las chicas, la fiabilidad mostrada para cada uno de los factores resulta adecuada, del mismo modo que ocurre con la habilidad unitaria que entre todos integran. Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 2.

Tabla 2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en chicas

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.861
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Autoconcepto/Conocimiento	α de Cronbach	.840
Motivación	α de Cronbach	.788
Empatía	α de Cronbach	.715
Autocontrol	α de Cronbach	.638
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.791

Los factores en los varones fueron 5. El primero, Autocontrol, obtuvo un valor de .837, la Empatía, segundo, obtuvo .782. El tercer factor, que hace referencia al Autoconcepto obtuvo una fiabilidad de .725, mientras que el cuarto, Motivación, fue de .685. El valor más bajo se obtuvo en Conocimiento de sí mismos (.673). Para las HHSS fue de .798. Los coeficientes del segundo análisis para los factores fueron de .792, .736, .714, .671 y .650 respectivamente. Para las HHSS fue de .741. En el caso de los varones se puede ocurre lo mismo que se ha comentado para las chicas.

Tabla 3. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en varones

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.876
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Autocontrol	α de Cronbach	.837
Empatía	α de Cronbach	.782
Autoconcepto	α de Cronbach	.725
Motivación	α de Cronbach	.685
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.673
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.798

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) cuyo propósito es analizar las relaciones entre los ítems de un test y los factores que configuran. En este sentido, los factores obtenidos entre las chicas fueron 4. El primero de los cuatro factores está vinculado a dos capacidades al mismo tiempo. Éstas son el Autoconcepto y el Conocimiento de sí mismos, siendo la categoría con mayor número de ítems (20). Entre todos representan el 14.573% de la varianza explicada. El segundo factor es la Motivación. Son 12 los ítems que aparecen, que llegan a representar el 9.249% de la varianza explicada. El tercer factor es la Empatía, que también muestra 12 ítems. Este factor representa el 7.085% de la varianza explicada. Finalmente, el Autocontrol es la cuarta categoría, con 14 ítems. Estos reactivos suman el 6.218% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 37.123%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 4.

Tabla 4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en las chicas

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	AUTOCONCEPTO/CONOCIMIENTO	20	14.573%	58 ítems
	MOTIVACIÓN	12	9.249%	37.123% en la varianza total explicada
	EMPATÍA	12	7.083%	
	AUTOCONTROL	14	6.218%	

En este apartado, los factores obtenidos en los varones fueron 5. El primero de los cinco factores, que se relaciona con la capacidad del sujeto para expresar sus emociones en su justa medida y controlarlas de manera precisa (Autocontrol), se puede equiparar con el descrito en las chicas. Está formado por 19 ítems. La mayoría de ellos coinciden en ambas muestras. Todos estos ítems representan el 14.696% de la varianza explicada. Algo similar ocurre con el segundo factor, que hace referencia a la capacidad del sujeto para la identificación de emociones en otras personas (Empatía). Esta categoría está conformada por 12 ítems (representan el 11.952% de la varianza explicada). El tercer factor, relacionado con el Autoconcepto, queda constituido por 11 ítems que representan una varianza explicada del 7.152%. Esta categoría incorpora ítems relacionados con el Autoconcepto (en el caso de la muestra femenina incluye también elementos relacionados con el Conocimiento de sí mismos). En el cuarto factor, vinculado a la Motivación, aparecen 10 ítems que representan el 3.794% de la varianza explicada. La gran mayoría, de nuevo, coinciden con los encontrados en las chicas. Exactamente lo mismo que lo comentado para el Autoconcepto ocurre con el último factor, Conocimiento de sí mismos (incorpora ítems relacionados con la primera capacidad). Son 6 los ítems que lo conforman y representa el 3.294% de la varianza explicada. Todo esto da una varianza explicada total del 38.318%. Los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 5.

Tabla 5. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en varones

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	AUTOCONTROL	19	14.696%	58 ítems
	EMPATÍA	12	9.382%	38.318% en la varianza total explicada
	AUTOCONCEPTO	11	7.152%	
	MOTIVACIÓN	10	3.794%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	6	3.294%	

De la misma manera que hace el MSCEIT, el cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la IE, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas (factores). Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido, es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación de elementos se refiere a la variación conjunta existente entre los mismos. Una correlación positiva indica que los valores de ambos elementos varían de forma parecida. La correlación fue significativa al nivel $p=.01$, tal y como era de esperar. Las más bajas (en el caso de la muestra femenina) se dan entre la IE y el factor Autocontrol (.589).

Las correlaciones con niveles más altos (.825) son las encontradas con el factor Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos. Los mismos resultados comentados para la IE y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos $p=.01$. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejado para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.469) encontrados en las correlaciones entre la Empatía y el Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos y los más bajos (.263) encontrados entre el Autocontrol y la Empatía. También se realizó el mismo análisis considerando las HHSS, sin embargo, a pesar de que fueron significativas (.099), su nivel fue de $p=.05$. Esto indica la existencia de relaciones entre ambas escalas, del mismo modo que existen entre los factores del cuestionario.

Tabla 6. Correlaciones factores IE chicas

	IE	Au/Co.	Motiv.	Empa.	Autocl.
Inteligencia Emocional	1				
Autoconcepto/Conocimiento	.825	1			
Motivación	.748	.410	1		
Empatía	.636	.469	.365	1	
Autocontrol	.589	.397	.310	.263	1

La correlación es significativa al nivel 0.01.

De la misma manera, se valoraron estos resultados en la muestra masculina. Las correlaciones volvieron a ser significativa al nivel $p=.01$. Las más altas se dan entre la IE y el factor Autoconcepto (.803). Los resultados más bajos (.401) se obtienen entre la IE y la Motivación. Lo mismo ocurre con las correlaciones encontradas entre todos los factores ($p=.01$). En este sentido, se mueven entre las puntuaciones más altas (.396), encontradas en las correlaciones entre Autoconcepto y la Empatía y las más bajas (.199), encontradas entre la Motivación y el Autocontrol. En el caso de las HHSS (.089) se obtuvieron valores similares a los descritos en la muestra femenina. Los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 7.

Tabla 7. Correlaciones factores IE chicos

	IE	Aucep.	Empa.	Autrol.	Motiv.	Conoc.
Inteligencia Emocional	1					
Autoconcepto	.803	1				
Empatía	.693	.396	1			
Autocontrol	.631	.272	.344	1		
Motivación	.401	.382	.262	.199	1	
Conocimiento de sí mismos	.551	.213	.326	.473	.229	1

La correlación es significativa al nivel 0.01.

A continuación se comentan los resultados de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de la variable Género. En este sentido, se consideraron sólo los factores que coinciden en ambos géneros (con los mismos ítems), apareciendo tres

categorías. En dos de ellas (Autocontrol $-p=.000$ - y Empatía $-p=.000$) las diferencias son estadísticamente significativas, mientras que para la Motivación ($p=.706$) no lo fueron. En los casos en los que las diferencias fueron significativas, la muestra femenina refleja resultados significativamente superiores, como indican sus medias (los varones 1.55 y las chicas 1.94 en Autocontrol y 1.79 la muestra masculina y 1.98 la femenina en Empatía). Por tanto, se observa que la variable género tiene influencia sobre los factores de la IE medidos a través del cuestionario empleado. Esto da más sentido a la necesidad de aplicar el instrumento por separado para ambos géneros y confirma que esta variable resulta determinante dentro del campo de las emociones.

4. CONCLUSIONES

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una primera validación inicial de un instrumento para evaluar la IE en una población juvenil, basándonos en las características del MSCEIT (Mayer et al., 2009). Con la intención de aumentar su validez y poder predictivo se analizaron por separado las muestras de ambos géneros, intentando contemplar las diferencias, siguiendo una dinámica similar al estudio de Matesanz (2006). Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron aceptables para la IE. En ambos géneros son similares ($\alpha=.876$ los varones y $\alpha=.861$ las mujeres). También fueron elevados y similares los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (α desde .837 hasta .673 en los chicos y desde .840 hasta .638 en las chicas). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se encontraron algunas diferencias entre ambos géneros. En el caso de los varones se obtuvieron 5 factores. Estos factores son Autocontrol (último factor en las chicas), Empatía (tercera categoría en las chicas), Autoconcepto (el factor de las mujeres incluye elementos relacionados con el Conocimiento de sí mismos), Motivación (segunda categoría en chicas) y Conocimiento de sí mismos (tampoco se pueden equiparar, dado que los ítems incluyen Autoconcepto en las chicas). Para ellas los factores son Autoconcepto/Conocimiento de sí mismos (divididos en dos factores diferentes entre los varones), Motivación, Empatía y Autocontrol. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 38.318% para los varones y de 37.123% para las mujeres, quedando el cuestionario integrado por un total de 58 ítems, en ambos casos.

Estos resultados, junto con los referentes a las correlaciones (significativos al nivel $p=.01$ en todos los casos) apoyan el concepto jerárquico propuesto, que parte de la existencia de un área unitaria (IE) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). Existe una importante relación entre todos los ítems del cuestionario elaborado, del mismo modo que también se relacionan con el factor HHSS. La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Género en los totales y en dos de las tres categorías que coincidían en ambas muestras, actuando todas en una misma dirección: las chicas obtienen mejores resultados, tal y como se puede contemplar en Billings et al. (2014) y Pulido & Herrera (2015). Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las capacidades

emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, encontrándose múltiples experiencias además de las ya mencionadas (Billings et al., 2014) donde son también las mujeres las que manifiestan niveles superiores, lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Tradicionalmente, también se ha considerado que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández & Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza. Las diferencias en estos patrones hace que las chicas sean más “emocionales” que los varones, lo que justificaría estas diferencias.

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las HHSS, empleando como referencia la EHS (Gismero, 2000). La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales para ambos géneros ($\alpha=.798$ los chicos y $\alpha=.791$ las chicas), quedando la escala integrada por 32 reactivos. Existen correlaciones significativas entre las HHSS y la IE, en ambos géneros. Por eso, empleando esta escala para evaluar las HHSS, tienen cabida dentro del ámbito de la IE.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de la IE. Del mismo modo, puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población juvenil y multicultural, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado a una población adulta. Aparecen algunas diferencias entre chicas y chicos (sólo varían 2 factores). Siguiendo a Matesanz (2006) se destaca una mayor precisión y más valor predictivo, siendo el Género un elemento discriminativo revelador de un rasgo femenino o masculino. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada, lo más indicado es aplicar el análisis estadístico por separado para ambos géneros. No obstante es importante remarcar que el trabajo se encuentra en sus fases iniciales, presentando ciertas limitaciones (fiabilidad a aumentar, varianza explicada por los factores a aumentar, eliminación y reformulación de ítems,...) lo que deja abierta futuras experiencias dentro de este campo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de Inteligencia Emocional en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/1412/A/2015>
- Asensio, I. I., Ruiz, C. y Castro, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de Grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 217-236. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/1412/A/2015>

- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Codero, J. M. y Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814>
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 144, 521-551.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., & Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. Recuperado de 2010 en <http://reme.uji.es>
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9(22) 1-27.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.

SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0.
Armonk, NY: IBM Corp.

