



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN

Inteligencia Emocional y Personalidad:
Factores predictores
del Rendimiento Académico

D^a. Ana Isabel Parodi Úbeda

2015

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
PERSONALIDAD:
FACTORES PREDICTORES DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

ANA ISABEL PARODI ÚBEDA

2015

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Tesis Doctoral:

**Inteligencia emocional y personalidad:
factores predictores del rendimiento académico**

Dirigida por:

Dra. Carmen Ferrándiz García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Rosario Bermejo García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Marta Sáinz Gómez

Profesora Asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación

Presentada por:

Ana Isabel Parodi Úbeda

Murcia, octubre 2015

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es el resultado de un largo camino lleno de vicisitudes que me han propiciado nuevas formas de aprender a valorar y sentir el regalo de VIVIR.

Mi agradecimiento y gratitud a la Dra. M^a Dolores Prieto Sánchez, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, por su cercana acogida y por depositar su confianza en mí y en este proyecto.

A mis directoras de tesis. A la Dra. Rosario Bermejo, por su implicación tanto a nivel profesional como personal. Mi sincero agradecimiento por cada uno de los detalles que ha tenido conmigo y mi familia; éstos ponen de manifiesto su calidad humana. A la Dra. Carmen Ferrándiz, por ofrecerme nuevas aportaciones sobre las que sustentar el trabajo y que han contribuido a que éste posea una visión más integradora y suscite un mayor interés. Gracias por empezar y finalizar nuestras sesiones de trabajo con un cálido abrazo. A la Dra. Marta Sainz, por su dedicación en las correcciones y colaboración. Gracias por haberme dejado descubrirte poco a poco.

Al Dr. Belmonte, amigo incondicional, por dedicarme su tiempo y aconsejarme, por aportarme seguridad y haber sido quien, en los momentos de adversidad, ha sabido animarme con gestos de cariño y devolverme la ilusión. A ti, por tu elegancia y prudencia...siempre gracias Víctor.

Al Dr. Vallés por su cercanía, humildad y generosa disposición siempre que le he precisado. Tenerte como profesor, Antonio, ha sido un verdadero placer. Confío en poder seguir aprendiendo de ti.

A todo el Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia, que con su trabajo han contribuido a que esta tesis sea posible; así como a los Centros participantes en la investigación.

A la Entidad Titular del Centro Privado-Concertado donde trabajo, por darme todas las facilidades para alcanzar este objetivo. A mis amigos y compañeros de trabajo, gracias por su apoyo.

Mención especial para mi familia. A mi padre Alfonso, ejemplo de generosidad, sencillez y persona de bien; gracias por las continuas muestras de amor que me ofreces cada día. A mi madre Isabel, mujer con una Inteligencia Emocional exquisita, fuerte y luchadora, a la que la vida le brindó una segunda oportunidad y sabe disfrutarla intensamente; siempre pendiente de mí... sólo tú consigues darme el sosiego cuando no lo encuentro, mi refugio, mi descanso, mi paz... gracias por entender y facilitar mis ausencias. A mis hermanos, Alfonso, Lorena, Raúl y Miriam, todos ellos imprescindibles y necesarios en mi vida; me llenáis de orgullo y pintáis de color mis días. Gracias por vuestro apoyo.

Al resto de mi familia extensa; a mis sobrinas, primos que son como hermanos y tíos que son como padres. Gracias por tener la suerte de sentirlos siempre cerca. Os quiero.

A ti yaya

*“Toda dificultad eludida se convertirá más tarde
en un fantasma que perturbará nuestro reposo”*

Frédéric Chopin

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo suscrito bajo el título “Inteligencia Emocional y Personalidad: factores predictores del rendimiento académico” se enmarca dentro de las investigaciones que se preocupan de los factores no cognitivos en el desempeño escolar del alumnado, centrándose en las competencias emocionales y en los factores de personalidad que aportan un mayor peso a la hora de establecer un perfil de éxito académico.

Con bastante frecuencia solemos hacer referencia a nuestros sentimientos y estados de ánimo para explicar cómo y por qué nos comportamos de determinado modo en las distintas situaciones y momentos temporales de nuestra vida. Desde que el concepto de Inteligencia Emocional se dio a conocer de manera científica hace ya más de veinte años, ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un emocionante y productivo campo de investigación, siendo uno de los debates más discutidos su relación con determinados rasgos de la personalidad. Los diversos estudios en este sentido evidencian resultados poco concluyentes. 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.

Inicialmente, la Inteligencia Emocional se plantea como una habilidad, asumiendo el marco teórico y metodológico propio de la tradición psicométrica, de manera que ésta es 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. Posteriormente, enfoques alternativos presuponen que las habilidades que comprende este concepto aparecen, por lo general, en individuos con determinadas características personales. Esta asunción da lugar a los denominados modelos mixtos, en los que el concepto de Inteligencia Emocional es reformulado y presentado como una combinación de capacidades, destrezas y rasgos de personalidad. Incluido dentro de estos modelos es donde uno de sus autores más relevantes, Petrides, acuña el término de Autoeficacia Emocional, en cuyo marco la Inteligencia Emocional se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad.

Parece ser que lo que conduce a constructos diferentes de Inteligencia Emocional (como una inteligencia más o como parte de la personalidad), no son los modelos ni los elementos que los integran, ya que éstos tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí, sino la ejecución y el método de medida empleados: por una parte, dicha ejecución o la manera de hacer operativo el concepto de la Inteligencia Emocional es entendida como una capacidad cognitiva que conduce a un constructo diferente del que se deriva de su realización como un rasgo de personalidad (Pérez, Petrides & Furnham, 2007); por otra parte, cada uno de estos planteamientos teóricos ha evolucionado de forma paralela a la construcción de sus correspondientes instrumentos de medida. El modelo de Inteligencia Emocional como habilidad ha desarrollado pruebas de ejecución en las que el nivel de competencia es presumiblemente independiente de las características personales de los individuos, mientras que los modelos de Inteligencia Emocional Autopercebida, que acoge a los modelos mixtos, se sirven de medidas de auto-informe (como las empleadas para medir la personalidad), al entender que ésta es una forma más apropiada de estimar la Inteligencia Emocional.

Los actuales modelos de la personalidad tienen como punto de partida las teorías de Eysenck (1952), quien propone dos principios fundamentales para su

estudio: la aplicación de métodos factoriales a la búsqueda de rasgos y la vinculación de los rasgos observables con sus sustratos biológicos. Posteriormente, estos dos principios han desembocado en dos corrientes de investigación: por un lado, el Modelo de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Costa & McCrae, 1992) parte del estudio factorial de los rasgos de personalidad obtenidos a partir de auto-informes basados en categorías presentes en el léxico habitual de las personas, sin proponer explícitamente ningún sustrato biológico para los factores encontrados; y por otro, en el polo opuesto, Cloninger (1987) quien formula una serie de rasgos temperamentales teóricamente vinculados a los sistemas de neurotransmisión cerebral, así como otros rasgos caracteriales, vinculados al historial de aprendizaje.

El trabajo se estructura en seis capítulos; los cinco primeros acogen la fundamentación teórica abordando el estado de la cuestión y, el capítulo sexto que recoge el estudio empírico facilitándonos los resultados a través de los cuales poder establecer nuevos aportes sobre el objeto de estudio.

Por lo que respecta a la fundamentación teórica, el primer capítulo enmarca los constructos de Inteligencia Emocional y personalidad dentro del campo amplio de la cognición. En el segundo se aborda el concepto de personalidad y sus modelos teóricos así como la acogida por parte de ésta hacia un nuevo modelo de Inteligencia Emocional, la Autoeficacia Emocional, que se asienta sobre las diferentes dimensiones que componen la personalidad de los sujetos. Por otra parte, el tercer capítulo se ocupa de la operacionalizar los constructos y los procesos de evaluación utilizados para la medición de la personalidad y la Inteligencia Emocional Autopercebida. En el cuarto capítulo, desde las recientes aportaciones neurocientíficas, se pretende dar a conocer los sustratos neuropsicológicos que sustentan la Inteligencia Emocional y la personalidad, mostrando la estrecha relación manifestada en su interconectividad que apunta a una relación entre ambos constructos. Por último, el quinto capítulo de esta primera parte da cuenta de los trabajos actuales que comparten nuestro objeto de estudio. Numerosos estudios evidencian que la Inteligencia Emocional

Autopercebida correlaciona altamente con determinados rasgos de personalidad, y éstos a su vez, con el rendimiento académico. El propósito de nuestro trabajo es contribuir, dentro del ámbito educativo, a clarificar la relación que media entre la Inteligencia Emocional y la personalidad, determinando si ambos constructos actúan como predictores del rendimiento académico.

El capítulo sexto, por su parte, atiende al estudio empírico. El objetivo del mismo es doble: en primer término, se estudia la relación entre Inteligencia Emocional Autopercebida y los rasgos de la personalidad y, en segundo, se aborda la validez predictiva respecto al rendimiento académico. Estos objetivos se concretan en una serie de objetivos específicos. Una vez delimitado el objeto de nuestro estudio se describe el método utilizado, el procedimiento y el diseño empleado en el análisis de los datos. Se exponen los resultados obtenidos de los diferentes análisis realizados; éstos indican una correlación positiva entre las variables de Inteligencia Emocional y los rasgos de personalidad, así como evidencian la capacidad predictiva de algunos factores de la personalidad, la Inteligencia Emocional habilidad y variables de la Inteligencia Emocional Autopercebida. Los aportes del presente estudio nos deberían llevar a una reflexión sobre la implicación de los factores personales y emocionales en la vida académica. Se finaliza el trabajo con la discusión y las conclusiones, estableciendo las aportaciones, las limitaciones y las futuras líneas de investigación que de la tesis se desprenden, así como las implicaciones educativas derivadas de nuestro estudio. Se incluyen las referencias utilizadas para realizar el trabajo. Asimismo, se recogen en los anexos los documentos referidos al permiso solicitado a los padres y a los Centros para la realización del estudio, el protocolo de actuación, así como, algunas de las tablas de resultados pertenecientes a nuestro estudio empírico.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. HACIA UNA VISIÓN AMPLIA DE LA COGNICIÓN: INTELIGENCIA, EMOCIÓN Y PERSONALIDAD

INTRODUCCIÓN	17
1. INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	19
1.1. Marco conceptual.	19
1.2. Perspectivas, funciones y teorías:	24
1.2.1. <i>Evolución de la perspectiva psicométrica de la inteligencia hacia las teorías cognitivas.</i>	25
1.2.2. <i>Teorías, funciones y clasificación de la emoción.</i>	32
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	45
2.1. Modelo de Habilidad de Salovey y Mayer	46
2.1.1. <i>Revisión de su Modelo</i>	47
2.2. Evaluación: Medidas de Inteligencia Emocional habilidad	51
2.2.1. <i>Mayer Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)</i>	51
3. PERSONALIDAD	54
3.1. Delimitación del concepto de personalidad.	56
3.2. Elementos integradores de la personalidad.	60
3.3. Funciones y teorías de la personalidad:	65
3.3.1. <i>Teorías de rasgo versus Teorías socio-cognitivas.</i>	69
4. CONCLUSIONES	72

CAPÍTULO 2. LA PERSONALIDAD ACOGE A LA EMOCIÓN: LA AUTOEFICACIA EMOCIONAL

INTRODUCCIÓN	74
1. MODELOS DE PERSONALIDAD: EL ESTUDIO DE LOS RASGOS	75
1.1. Acepciones y alcance de los rasgos en la personalidad	75
1.1.1. <i>Los rasgos en nuestro mundo diario</i>	76
1.1.2. <i>Clasificación de las principales significaciones de los rasgos en la personalidad</i>	80
1.2. Modelos teóricos en el estudio de la personalidad	82
1.2.1. <i>Modelo Internalista</i>	83
1.2.1.1. <i>Modelo de Raymon Cattell</i>	87
1.2.1.2. <i>Modelo de Hans Eysenck</i>	89
1.2.1.3. <i>Modelo de “Los Cinco Grandes”</i>	91
1.2.2. <i>Modelo Situacionista</i>	94
1.2.3. <i>Modelo Interaccionista</i>	96
1.2.4. <i>Hacia un Modelo Integrador</i>	99

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL: DESDE UNA COMPETENCIA COGNITIVA HACIA LOS MODELOS MIXTOS	107
2.1. La personalidad modula la emoción.	108
2.2. Modelo de Competencias Emocionales (Goleman)	110
2.3. Modelo de Competencia Socio-emocional (Bar-On)	113
2.4. Modelo de Autoeficacia Emocional (Petrides)	116
3. CONCLUSIONES	120

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE LOS MODELOS MIXTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DE PERSONALIDAD

INTRODUCCIÓN	122
1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD	123
2. MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA	135
2.1. Evaluación de la Competencia Socio-emocional: <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)</i>	136
2.2. Evaluación de la Autoeficacia Emocional: <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que)</i>	140
3. MEDICIÓN DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD	144
3.1. Cattell: <i>Cuestionario de personalidad para Adolescentes(16PF-APQ)</i>	145
3.2. Eysenck: <i>Personality Questionnaire. (EPQ-R)</i>	149
3.3. <i>Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA).</i>	152
4. CONCLUSIONES	162

CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD: AVANCES NEUROCIENTÍFICOS

INTRODUCCIÓN	163
1. EL SISTEMA LÍMBICO: SUSTRATO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	164
1.1. Neuropsicología de la emoción	165
1.2. Cerebro emocional: Principales estructuras y funciones	166
1.3. El circuito de una emoción	168
1.4. Aportaciones neuropsicológicas:	171
1.4.1 <i>Procesos psicológicos relacionados con la Inteligencia Emocional y las bases neurales</i>	172
1.4.2 <i>El Cociente Intelectual (CI) frente a la Inteligencia Emocional. Centros cerebrales implicados y estudios de lesiones</i>	180
2. LÓBULO FRONTAL: RESPONSABLE DE NUESTRA PERSONALIDAD	186

2.1. Neuropsicología: estudio de los sustratos cerebrales del comportamiento	186
2.2. Anatomía del lóbulo frontal	188
2.3. Funciones del lóbulo frontal	191
2.4. Síndromes Prefrontales: Dorsolateral, Orbitofrontal y Mesial frontal	193
3. RASGOS DE PERSONALIDAD DEL MODELO DE CLONINGER: LÓBULO FRONTAL Y NEUROTRANSMISORES	198
4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA	204
4.1. Procedimientos de registro	204
4.2. Técnicas de neuroimagen	206
4.3. Técnicas de estimulación cerebral	207
5. CONCLUSIONES	208

**CAPÍTULO 5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD:
EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE SU RELACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

INTRODUCCIÓN	209
1. ESTUDIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y PERSONALIDAD	210
1.1. Estudios que confirman la relación/predicción de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad	210
1.2. Estudios de Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad atendiendo a las variables de género y edad	213
1.3. Estudios de Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad: Ajuste psicológico	218
2. ESTUDIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y PERSONALIDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	225
2.1. Estudios que confirman la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad respecto al rendimiento académico	226
2.2. Estudios que no confirman la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad respecto al rendimiento académico	233
2.3. Estudios de Personalidad y rendimiento académico	236
2.4. Estudios que avalan la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad respecto al rendimiento académico	244
CONCLUSIONES	245

CAPÍTULO 6: ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN	246
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	247

1.1. Planteamiento	247
1.2. Objetivos	247
1.3. Método	248
1.3.1. <i>Participantes</i>	248
1.3.2. <i>Instrumentos</i>	249
1.4. Procedimiento	253
1.5. Diseño y análisis de datos	254
2. ANÁLISIS DE RESULTADOS	255
2.1. Estadísticos descriptivos de las variables de personalidad	255
2.2. Fiabilidad y factorial exploratorio.	256
2.2.1. <i>Análisis de fiabilidad de los instrumentos empleados</i>	256
2.2.2. <i>Análisis de los componentes principales de las escalas de Inteligencia Emocional Autopercebida, Manejo Emocional como habilidad y personalidad.</i>	261
2.3. Análisis de correlación entre las distintas variables del estudio.	262
2.4. Análisis de Regresión de Autoeficacia Emocional y Competencia Socio-emocional sobre rendimiento académico (controlando la personalidad, la inteligencia y la habilidad de Manejo Emocional)	263
2.5. Análisis diferenciales	266
3. DICUSIÓN Y CONCLUSIONES	278
4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	290

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO I: Circular informativa aplicación de pruebas

ANEXO II: Calendario y horario de aplicación de pruebas

ANEXO III. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable Apertura

ANEXO IV. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable Conciencia

ANEXO V. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable Extraversión

ANEXO VI. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable Amabilidad

ANEXO VII. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable Inestabilidad

CAPÍTULO 1

HACIA UNA VISIÓN AMPLIA DE LA COGNICIÓN: INTELIGENCIA, EMOCIÓN Y PERSONALIDAD

INTRODUCCIÓN

Lo que percibimos, pensamos, recordamos, sentimos... conforma una representación del mundo en que vivimos, constituyendo una mediación cognitiva entre lo existente y nuestra mente, que permite modular nuestras acciones.

El término cognición, etimológicamente del latín *cognitio*, puede ser entendido en dos sentidos. En un sentido restringido, cognición se puede entender como conocimiento o saber y en un sentido amplio, siguiendo a Neisser (1976), cognición puede considerarse a todas las transformaciones que sufre la información desde su ingreso por los receptores, hasta su salida como respuesta. En expresiones de Neisser, «*el término 'cognición' se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado o utilizado*» (p. 14).

Atendiendo al sentido amplio de la cognición y su definición, ésta se puede dividir en: a) cognición básica (cognición no-social), la cual se refiere al conjunto de procesos cognitivos básicos libres de contenido social, incluyendo

funciones tales como la memoria humana, el razonamiento, el juicio y el pensamiento abstracto. La inteligencia es usada para determinar el grado en que dichas funciones se llevan a cabo; haciendo referencia a la habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia; y b) cognición social, entendida como el conjunto de procesos cognitivos implicados en cómo la gente piensa sobre ella misma, sobre otras personas y situaciones sociales e interacciones (Penn, Corrigan, Bental, Racenstein, & Newman, 1997). También se considera que son los procesos y funciones que permiten a la persona entender, actuar y beneficiarse del mundo interpersonal (Corrigan & Penn, 2001). Estos procesos cognitivos sociales son los implicados en cómo elaboramos inferencias sobre las intenciones y creencias de otras personas y cómo sopesamos factores situacionales sociales al hacer dichas inferencias (Green, Olivier, Crawley, Penn, & Silverstein, 2005).

La gran variabilidad en las reacciones emocionales de las personas permitiría una aproximación a la estructura de la personalidad, mediante conceptos como “patrón emocional” y estudiando el influjo de las emociones en el pensamiento, la motivación y la acción (Pervin, 1998). La personalidad de un individuo empieza con componentes biológicos innatos, algunos compartidos con otras personas y otros más distintivos fruto de la propia herencia o de otras influencias; a lo largo de la vida, estas tendencias innatas se van canalizando por el peso de múltiples factores como, la familia, la cultura u otras experiencias; y la personalidad que vendría constituida por el patrón resultante de conductas, cogniciones y patrones emocionales.

La cognición pues, en su sentido más amplio, integra la inteligencia dentro de la cognición básica; la emoción como parte fundamental de la cognición social y la personalidad, ocupando un papel determinante, establece una estrecha relación entre ambos constructos y la cognición.

1. INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

A continuación, abordaremos la inteligencia y la emoción como elementos integradores de la cognición; en el presente apartado desarrollaremos las definiciones de ambos constructos, así como sus distintas teorías, perspectivas y funciones, (haciendo especial énfasis en las cognitivas).

1.1. Marco conceptual

Un hecho constatado que comparten la inteligencia y la emoción es que ninguno goza de unanimidad en cuanto a su definición; según Hebb (1949) la inteligencia es el potencial de un organismo animal para aprender y adaptarse a su ambiente. Para Berg y Stenberg (1985), adicionalmente a esta capacidad de adaptación, la inteligencia explica las diferencias que observamos entre las personas cuando éstas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones.

Fue a raíz de la publicación de un libro muy controvertido acerca de la inteligencia “La curva en Campana” (The Bell Curve) de J. Herrnstein y Murray (1994/1996), en la que los autores atribuían a la misma un carácter genético y heredable, lo que produjo que más de cincuenta expertos mundiales indicaran en la declaración Mainstreim Science on Intelligence (Gottfredson, Wall Street Journal, 13 diciembre 1994) lo que ellos consideraban que es una definición clara de la inteligencia desde la ciencia psicológica actual:

Una muy general capacidad mental que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el

concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno
(Wall Street Journal, Tuesday, december 13. 1994).

Howard Gardner (1983/1987) agrega un matiz diferente al definir la inteligencia como potencial biopsicológico de procesamiento de información que permite resolver problemas o crear productos valiosos en una comunidad o cultura determinada.

Atendiendo a esta nueva conceptualización centrada en la capacidad para comprender el entorno, escoger la mejor de las opciones y utilizar conocimientos para conseguir los propios objetivos, desde una visión neuropsicológica, la inteligencia estaría estrechamente ligada a funciones cognitivas como la percepción, el procesamiento de la información o la capacidad de aprendizaje y memorización, así como, a las funciones ejecutivas y al proceso general del lóbulo prefrontal encargado de las mismas y de la integración con el resto de procesos psicológicos, tal y como veremos en profundidad en el capítulo cuatro del presente trabajo.

Al igual que con la inteligencia, el concepto de emoción, como señalan algunos autores (Carlson & Hatfield, 1992; Izard, 1991; Scherer, 2000), es demasiado amplio, de tal manera que cada autor se ciñe a aquellos aspectos de la emoción que son pertinentes a sus investigaciones. Así, los autores centrados en los aspectos cognitivos acentúan la importancia de los pensamientos, evaluaciones y valoraciones para definirla; los autores orientados hacia los aspectos fisiológicos resaltan la relevancia de los cambios y reacciones fisiológicas en sus definiciones, mientras que los autores interesados en los aspectos conductuales focalizan sus esfuerzos en las características expresivas y motoras de las conductas emocionales.

En sintonía con la definición de inteligencia, y con lo que proponen algunos autores (Damasio, 2000; Izard, 1991; Lange, Bradley & Cuthbert, 1998;

Plutchik, 1991; entre otros), podemos concretar que la emoción representa una forma más de adaptación al medio ambiente, ejecutada por aquellas especies que poseen en su bagaje genético la infraestructura apropiada para que los individuos de la misma lleguen a desarrollar y manifestar los procesos emocionales. De acuerdo con la formulación de Damasio (1999), las emociones son complejas agrupaciones de respuestas químicas y neurales que conforman un patrón concreto. Todas las emociones desempeñan un importante papel regulador orientado a la adaptación del organismo, siendo el objetivo último ayudar para mantener la vida de dicho organismo. Si se mantienen en el bagaje genético de tantas especies es porque algún papel adaptativo tienen que cumplir, ya que, de no ser así, habrían ido desapareciendo a lo largo de la evolución.

En función de lo citado, exponemos tres definiciones del concepto de emoción que recogen las ideas expuestas:

Las emociones son procesos episódicos que, elicitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (Palmero, Guerrero, Gómez, & Carpi, 2006; p. 21).

La palabra emoción procede del latín movere (mover), con el prefijo *ex-* puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex -movere*). Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción, *las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo*

o interno (Bisquerra, 2003, p. 12). Para el autor, al producirse una emoción encontramos:

- Valoración y acercamiento/rechazo. Una persona, consciente o inconscientemente, evalúa un evento como relevante respecto a un objeto personal que es valorado como importante. La emoción es positiva cuando el evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo.
- Cambios fisiológicos. La vivencia de una emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos, acciones).
- Predisposición y energización de la acción. La emoción predispone a actuar (por ejemplo cuando alguien se siente amenazado); por eso, emoción y motivación están relacionadas.

La emoción predispone a la acción y siguiendo a Damasio (2010), *las emociones son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución (p.175)*. Estas acciones se suelen complementar con un programa cognitivo, es decir, van asociadas a ciertas ideas y modos de cognición. Damasio señala que el mundo emocional es, sobre todo, un mundo de acciones que llevan a cabo nuestros cuerpos (expresiones faciales, posturas, cambios en las vísceras y medio interno).

La complejidad del concepto emoción queda reflejado en los trabajos de algunos autores (Palmero, Guerrero, Gómez & Carpi, 2006; Palmero, 2008), para quienes la emoción consta de cinco componentes esenciales: a) elicitadores emocionales, que se refieren a las situaciones o estímulos que activan a los receptores emocionales; los elicitadores pueden ser internos o externos, y su capacidad para provocar repuestas emocionales puede ser innata o aprendida; b) receptores emocionales, que aluden a los núcleos o las vías específicas del sistema

nervioso central implicados en los cambios del estado fisiológico y/o cognitivo del organismo; los procesos mediante los que ejercen su acción los receptores emocionales pueden ser innatos o adquiridos a través de la experiencia; c) estados emocionales, que se refieren a los cambios en la actividad somática y neural que acompaña a la activación de los receptores emocionales; los estados emocionales suelen ser específicos y pasajeros; d) expresiones emocionales, que describen a las características superficiales, potencialmente observables, de la cara, la voz, el cuerpo y la actividad corporal general, que suelen acompañar a los estados emocionales; los elementos constituyentes, así como la regularidad con la que se encuentran asociados con estados emocionales particulares, pueden ser innatos o aprendidos; y e) por último, experiencias emocionales, que representan a los procesos perceptivos, interpretativos y evaluativos, tanto conscientes como inconscientes, que realiza el sujeto acerca de su propio estado y expresiones emocionales; estos procesos cognitivos que lleva a cabo el sujeto se encuentran considerablemente influenciados por sus experiencias sociales previas.

Algunos autores (Palmero et al., 2006; Scherer, 1992; 2000; Smith, 1989) ponen de relieve que son tres los aspectos o componentes en los que existe mayor coincidencia entre las diversas teorías de la emoción: neurofisiológico-bioquímico, motor o conductual-expresivo y subjetivo-experiencial. Por lo que respecta al componente neurofisiológico-bioquímico, es relevante el papel de los neurotransmisores, así como la actividad del sistema nervioso autónomo y sistema nervioso somático. En cuanto al componente motor o conductual-expresivo, que puede ser considerado el más conocido, tiene una especial importancia la expresión facial, aunque los aspectos que implican acciones posturales, gestuales y de entonación de la voz son también dignos de tener en cuenta. El componente subjetivo-experiencial, suscita bastante controversia, ya que, muchas veces, la cuestión importante es determinar si se trata de un estado de sentimiento, de un tipo especial de proceso cognitivo, o una combinación de sentimiento y cognición. Bisquerra (2008), plantea tres componentes de la emoción: a) Neurofisiológico:

Respuestas involuntarias: taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea...b) Comportamental: Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos), tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo...Este componente, según el autor, se puede disimular. c) Cognitivo: Vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina sentimiento. Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje.

1.2. Perspectivas, funciones y teorías

La inteligencia no se puede considerar una mera habilidad académica particular o una pericia para resolver tests. La inteligencia refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente: darse cuenta, dar sentido a las cosas o imaginar qué se debe hacer (Colom & Andrés-Pueyo, 1999; Juan-Espinosa, 1997). Al contrario de la postura en la que se definía la inteligencia como un componente general y unitario (factor g); con el auge de la ciencia cognitiva, adquiere especial relevancia el estudio de los componentes y procesos cognitivos que subyacen a este factor g, utilizando diferentes términos para referirse a dichos procesos: procesos de control, funcionamiento ejecutivo, metacomponentes, control ejecutivo, funciones ejecutivas... siendo este último término el que goza de mayor aceptación.

Las funciones ejecutivas engloban un amplio conjunto de funciones de autorregulación que permiten el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos. Desde esta perspectiva, inteligencia, emoción y personalidad se conciben como constructos integradores de la cognición.

1.2.1. Evolución de la perspectiva psicométrica de la inteligencia hacia las teorías cognitivas

Las teorías psicométricas de la inteligencia tienen la finalidad de medir las diferencias individuales de los sujetos en función de factores internos que explican su desempeño o capacidad intelectual, todo ello medido a través de los tests psicométricos y a su análisis factorial. Dentro de esta perspectiva encontramos los modelos monofactoriales y los modelos plurifactoriales. Los primeros, defienden la existencia de un único factor que explicaría la inteligencia por sí solo. Los segundos, por el contrario, identifican varios factores independientes que intervienen según las características de la tarea a la que se enfrenta el sujeto.

Como autores más destacados dentro de los modelos monofactoriales:

- *Spencer*: Incorpora un enfoque biológico en el estudio de la inteligencia, especialmente de las funciones orgánicas y evolutiva de la inteligencia sosteniendo que todo acto de conocimiento comprende un doble proceso: analítico o discriminativo por una parte, y el sintético o integrativo por otra. La función esencial de la inteligencia sería el capacitar al organismo para que se adapte a un medio complejo y mutable (Spencer, 1855).
- *Galton*: se centra en la propiedad hereditaria de la inteligencia, asumiendo que ésta es capaz de distribuir a los sujetos a lo largo de lo que popularmente se conoce como curva normal o de Gauss (Galton, 1869), realizando un estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental.
- *Binet y Simon*. Estos autores desarrollaron un test que permite obtener un único índice general de inteligencia que se denomina edad mental. Este índice no es más que un promedio de los resultados en diferentes pruebas, cuya utilidad inicial era guiar el proceso de detección de niños con

dificultades en el aprendizaje que requerirían apoyo en su educación (Binet & Simon, 1908).

Dentro del marco de los modelos plurifactoriales, podemos diferenciar dos tipos de teorías en función de la relevancia que presentan los diferentes factores que componen la inteligencia entre sí. Las teorías oligárquicas defienden la idea de que todos ellos resultan igualmente importantes en la definición de inteligencia, mientras que las teorías jerárquicas adjudican valores diferentes según el peso que aportan en su estructuración.

Se enmarcan en las teorías oligárquicas autores como:

- *Thurstone*: mediante el análisis factorial, identifica una serie de aptitudes independientes llamadas “aptitudes mentales primarias”: comprensión verbal, fluidez verbal, aritmética, memoria, velocidad perceptiva, razonamiento inductivo y visualización espacial. Éstas son objeto de medida mediante su escala Primary Mental Abilities (P.M.A): asociativa, rapidez de percepción, e inducción o razonamiento general (Thurstone, 1938).
- *Guilford*: Este tipo de enfoques empiezan a conformar el modelo multidimensional de la inteligencia, y es este autor el que lo desarrolla de forma más concreta, postulando la existencia y medición de ciento veinte aptitudes intelectuales (que más tarde ampliaría a ciento cincuenta), entre las que se encuentran la producción mental convergente y divergente (creatividad), y ciertas habilidades específicas como la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración (Guilford, 1950; 1983).

En cuanto a las teorías jerárquicas, su máximo exponente es Spearman con su teoría bifactorial. Basándose en ella, otros autores desarrollan teorías similares:

- *Spearman*: Este autor utiliza el análisis factorial, y postula la Teoría Bifactorial de la inteligencia. Como premisa máxima, Spearman mantiene la idea de que si aplicáramos tests mentales a una serie de sujetos, y en

ellos obtenemos un coeficiente de correlación elevado y positivo, significa que estos tests tienen factores en común. A ese factor común lo denomina, factor “g”, que es el que poseen todos los individuos en mayor o menor medida, y al resto los nombra como factores específicos “s”, que son específicos y necesarios para el desempeño de ciertas aptitudes específicas (Spearman, 1927). Este hecho demuestra que el CI no explica al completo el éxito académico ni la creatividad de los sujetos, así como tampoco señala aptitudes específicas, que realmente diferencian a un alumno superdotado de uno que no lo es (Prieto & Sternberg, 1993).

- *Burt*: basándose en estos principios, el autor completa la teoría original de Spearman añadiendo dos factores: a) Factor general, b) Factores de clase o grupo, c) Factores específicos de pruebas o tareas y d) Factores accidentales. Burt (1949), sugiere también la existencia de un factor de tipo práctico no intelectual equivalente al factor “g” de inteligencia.
- *Vernon*: Otro modelo prominente de la inteligencia es el propuesto por Vernon (1964), y que puede denominarse Verbal-Perceptual. Este autor británico destaca la importancia de la inteligencia general, pero afirma que cuando un factor de inteligencia general es extraído de un conjunto de tests de habilidades las correlaciones residuales configuran dos factores de segundo orden, un factor de habilidades verbales-educacionales y otro referido a habilidades espaciales mecánicas, cada una de ellos asociados a aptitudes más específicas de primer orden.
- *Yela*: introduce un nuevo tipo de inteligencia: la inteligencia ecológica. Ésta se define como la forma de afrontar los problemas y perseguir objetivos de la vida diaria en función de las demandas del ambiente, la sociedad o la cultura (Yela, 1996).
- *Cattell y Horn*: desarrollan un marco conceptual de importancia en la tradición psicométrica como es la teoría sobre “la inteligencia fluida-inteligencia cristalizada” (Gf, Gc), que fue desarrollada inicialmente por Cattell (1967) y extendida por Horn (1985). Gf refleja la capacidad para

resolver problemas que no requieren de experiencia o aprendizaje previo y Gc el conocimiento obtenido por la educación, información cultural y experiencia. Horn amplió la formulación inicial de Cattell e incluyó los factores de percepción visual, memoria a corto plazo, almacenamiento y recuperación a largo plazo, velocidad de procesamiento, procesamiento auditivo, razonamiento cuantitativo y habilidades de lectura y escritura.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, hemos tratado cómo a lo largo de la primera mitad del siglo XX, en el estudio de la inteligencia humana han surgido diferentes polémicas, entre ellas las relacionadas con su estructura. La discusión se ha centrado en el número de factores que componen la inteligencia y sobre cómo se organizan. En este contexto, surgen los defensores de un factor general (g) de inteligencia, en la línea teórica de Spearman (1927), y los defensores de una inteligencia multidimensional y constituida por aptitudes autónomas entre sí (Guilford, 1967; Thurstone, 1938).

En la actualidad, esta controversia se ha superado satisfactoriamente con la aparición de modelos que defienden una organización jerárquica de las capacidades mentales constituyentes de la inteligencia humana y orientados hacia lo cognitivo (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Así, hoy por hoy, el modelo teórico CHC (Cattell-Horn-Carroll) sobre las aptitudes cognitivas se asume como una referencia inevitable en la definición y evaluación de la inteligencia. (Ferreira, Almeida, Prieto, & Guisande, 2012).

- *Carroll*: Formula la Teoría de los tres estratos (CHC), informando sobre el resultado de tres décadas re-analizando más de cuatrocientas bases de datos; cientos de miles de individuos de diferentes géneros, edades, niveles educativos y socio-económico fueron participantes del estudio de Carroll (1993), que incluyó los datos originales de Spearman (1927), Thurstone (1938), Vernon (1964), Cattell (1967) y Horn (1985), entre otros investigadores. Estas investigaciones generaron el modelo de los tres

estratos de inteligencia o Cattell-Horn-Carroll (CHC), el cual no surge de una teoría previa sino que fue empíricamente derivado a partir del Análisis Factorial Exploratorio como metodología fundamental (Juan-Espinosa, 1997).

McGrew (2009) propuso un modelo CHC integrado incorporando nuevos datos obtenidos con la Batería Woodcock-Johnson III (WJ-III; Woodcock, McGrew & Mather, 2001). Las aptitudes medidas por este test son: velocidad de procesamiento, procesamiento auditivo, memoria, comprensión-conocimiento, razonamiento fluido, lectura-escritura y aptitud cuantitativa. Este modelo integrado contempla un factor general de inteligencia; diez aptitudes generales: Conocimiento Cuantitativo, Lectura y Escritura, Comprensión-Conocimiento, Razonamiento fluido, Memoria a corto plazo, Almacenamiento y recuperación a largo plazo, Procesamiento visual, Procedimiento auditivo, Velocidad de procesamiento y Velocidad de reacción y Decisión; así como cincuenta y seis aptitudes específicas (Comprensión lectora o Habilidad de escritura, entre otras), vinculadas con un segundo estrato. Existen otras aptitudes de segundo estrato (Psicomotoras, por ejemplo) que están tentativamente definidas pero necesitan de mayor evidencia para ser incorporadas al modelo de manera formal (Pérez & Medrano, 2013).

Al contrario de la postura en la que se define la inteligencia como un componente general y unitario, las teorías cognitivas, pretenden estudiar la forma en la que los individuos procesan la información, estudiando cada uno de los procesos cognitivos que intervienen al realizar cualquier tarea cognitiva.

Tanto Gardner (1983/ 1987;1999/2001) como Sternberg (1985; 1997), postulan dos teorías para poder explicar todos estos fenómenos, teniendo en cuenta la existencia de inteligencias más específicas que conformaban la

inteligencia general, estando éstas influenciadas por el contexto donde se desarrollan (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1.

Teorías cognitivas de la inteligencia

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. Gardner (1983/1987, 1999/2001)	<p>Gardner (1983, 1999) realiza una fuerte crítica al enfoque de la inteligencia general derivada del empleo de tests psicológicos con su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Sus investigaciones sobre desarrollo cognitivo y lesiones cerebrales lo llevan al convencimiento de que esta perspectiva general del intelecto no es sostenible, postulando que los individuos poseen diversas fortalezas y debilidades y que un indicador simple como el cociente intelectual (CI) es insuficiente para explicar la variabilidad del comportamiento inteligente. Gardner (1999) expresa que las inteligencias son un conjunto de computadores relativamente independientes, que operan con el lenguaje, la información espacial o la información sobre otras personas, por ejemplo. En la última formulación de su teoría describe varias inteligencias que cumplimentan una serie de criterios de selección tales como: regiones cerebrales implicadas en cada inteligencia, habilidades valoradas en diferentes culturas a través de la historia, historia evolucionaria y existencia de poblaciones especiales. Las inteligencias descritas por el autor son:</p> <p>1) <i>Lingüística</i> (la capacidad para el lenguaje hablado y escrito, la habilidad para aprender idiomas, comunicar ideas y, lograr metas usando dicha capacidad), 2) <i>Lógico-matemática</i> (implica la capacidad para emplear los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente a través del pensamiento lógico), 3) <i>Musical</i> (capacidad para crear, ejecutar y apreciar música), 4) <i>Espacial</i> (capacidad para formarse imágenes precisas del mundo y manipular esas imágenes mentales), 5) <i>Cinestésico-corporal</i> (capacidad para resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo en su totalidad o partes del mismo), 6) <i>Interpersonal</i> (inteligencia que facilita la comprensión de las demás personas (interactuar con ellas, motivarlas, persuadirlas, comprender sus personalidades), 7) <i>Intrapersonal</i> (capacidad para comprenderse a uno mismo, conocer nuestras fortalezas, debilidades, deseos o temores), 8) <i>Naturalista</i> (permite la realización de discriminaciones sutiles en la naturaleza) y 9) <i>Existencial</i> (capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos).</p>
TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA, (Sternberg 1985)	<p>La inteligencia es el resultado de procesos de adaptación al medio y debe analizarse mediante tres factores relacionados con las funciones internas o mecanismos mentales del individuo, los procesos de aprendizaje o experiencia, y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve y que dan sentido a sus comportamientos inteligentes (Sternberg & Prieto, 2007). Por este motivo, Sternberg denomina a su teoría como Triárquica de la inteligencia, ya que el análisis de la misma debía hacerse teniendo estos tres factores: componencial, experiencial y social. El autor identifica tres tipos de inteligencias que interactúan entre ellas, siendo el resultado de esa interacción lo que podríamos</p>

denominar inteligencia:

a) *Inteligencia componencial-analítica*. Es la habilidad para resolver problemas abstractos o simbólicos, adquirir y almacenar información, realizar planes y tomar decisiones.

b) *Inteligencia experiencial-creativa*. En un primer momento, este tipo de inteligencia está basada en el concepto del insight, es decir, en la capacidad para resolver problemas de manera ingeniosa y no convencional (Bermejo 1995; Davidson 1986; Davidson & Sternberg, 1986; Hernández 2010). En segundo lugar vendría la capacidad para automatizar este tipo de respuestas (Sternberg & Prieto, 2007). En los procesos de insight, entran en juego los componentes de seleccionar, codificar, combinar y comparar información.

c) *Inteligencia contextual-práctica*. Se relaciona con la conducta adaptativa en el contexto inmediato del individuo, a través de dos procesos complementarios: la selección y el moldeamiento del ambiente.

Mediante la Teoría Triárquica de Sternberg, podemos llegar a explicar que detrás del concepto de inteligencia existe un entramado de componentes que nos ayudan a explicar los procesos subyacentes a la ejecución mental en la realización de diversas tareas cognitivas, y a su éxito en la aplicación de las mismas en nuestra vida diaria.

Un modelo alternativo de inteligencia que ha recibido considerable interés sobre todo por parte de educadores es la Teoría de Inteligencia Exitosa (Successful Intelligence Theory; SIT) propuesto por Sternberg (1997; 1999). Para Sternberg (1985) la mayoría de los instrumentos tradicionales de evaluación de la inteligencia se circunscriben a evaluar los mecanismos subyacentes a la inteligencia mediante un método estructural, centrándose en las diferencias y variaciones entre los individuos y asumiendo que la ejecución de una tarea depende de una serie de habilidades, olvidando la parte contextual y experiencial de la inteligencia, y sobre todo, las interrelaciones entre el individuo, el contexto y la práctica. A partir de dichas críticas Sternberg formula un modelo alternativo de inteligencia donde la inteligencia exitosa se define a partir de:

TEORÍA DE LA
INTELIGENCIA
EXITOSA (SIT);
(Sternberg, 1999)

1) *la habilidad para conseguir objetivos marcados en la vida dentro de un contexto sociocultural y según parámetros personales.*

2) *el aprovechamiento de las fortalezas y la compensación de debilidades personales.*

3) *la adaptación, modificación y selección de entornos favorables.*

4) *la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, Ferrándiz, Hernández, & Ferrando, 2011).*

Si bien desde la SIT se plantean que no existen habilidades universalmente indicativas de inteligencia, se diseña la existencia de componentes necesarios para la solución de problemas. Es decir un conjunto común de componentes subyacen en todo proceso de resolución de problemas (Sternberg, 2003). Estos componentes son los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los componentes de adquisición del conocimiento.

Las teorías y perspectivas cognitivas, fundamentan sus investigaciones en el estudio de una inteligencia fragmentada en la que existen funciones mentales más específicas dedicadas a la realización de diferentes tareas. Respecto a las bases neuroanatómicas de la inteligencia, la mayor parte de los abordajes empleados en su estudio han destacado por su naturaleza eminentemente localizacionista. Si bien esta metodología aporta información relevante sobre las bases neuroanatómicas de los procesos cognitivos necesarios para adaptarse satisfactoriamente a las demandas cambiantes del entorno, aquello que hemos denominado inteligencia no parece localizarse en una región concreta del cerebro, sino más bien depender de complejas redes neurales que interactúan para aprender de la experiencia, resolver problemas y utilizar el conocimiento para adaptarse a nuevas situaciones (García-Molina, 2010).

1.2.2. Teorías, funciones y clasificación de la emoción

Al igual que la inteligencia, las emociones también son procesos complejos que han sufrido los sesgos peculiares que imponen las tendencias dominantes en cada época; no hay más que echar un vistazo retrospectivo para contemplar cómo desde la filosofía de los clásicos griegos hasta nuestros días las concepciones acerca de la emoción no son sino la manifestación de las distintas escuelas, orientaciones y planteamientos vigentes en ese momento (Bisquerra, 2008). A continuación, siguiendo al autor, exponemos distintos ejemplos atendiendo a la tradición dominante:

a) Tradición filosófica

La psicología deriva de la filosofía. Por eso, la historia de la psicología se confunde con la de la filosofía hasta bien entrado el siglo XIX. Desde el punto de vista filosófico el estudio de las emociones ha interesado desde la Antigüedad. Son muchas las teorías que se han desarrollado a lo largo de los siglos. Citamos algunos de los hitos más importantes (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.2.

Hitos más importantes en el estudio de la emoción

Platón (428-347 a. de C.)	En su República distingue entre razón, espíritu y apetitos. Las emociones no tienen una clara definición, quedan situadas en un lugar intermedio.
Aristóteles (384-322 a. de C.)	Concibe las emociones como una condición que transforma a la persona pudiendo verse afectado el juicio. Éstas se acompañan de placer o dolor y están conectadas con la acción. Derivan de lo que creemos. Deben estar sometidas al control de la consciencia.
Zenón de Citium (335-263 a. de C.)	Los estoicos consideran que las emociones son las responsables de las miserias y frustraciones humanas. Las emociones son el resultado de juicios acerca del mundo y del lugar que uno tiene en él.
Epicteto (50-130)	Diferencia entre lo que depende del individuo y lo que no depende de él. En <i>Enchiridion</i> escribió: “El hombre no está disturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas”. Esta afirmación se ha utilizado como punto de partida en la moderna psicoterapia cognitiva.
Plotino (siglo III)	Se habla de pasiones más que de emociones. Éstas eran el resultado de la consciencia que el alma tenía de los afectos del cuerpo. El alma toma consciencia inmediata de los cambios corporales y los asocia con la idea de amenaza.
Edad Media	La parte racional del alma está en lucha para controlar la concupiscencia (deseos y apetitos), que originan las pasiones. Se ha identificado a la emoción con la “metáfora del amo y el esclavo”, donde el amo es la razón y el control el que se contrapone al esclavo, que son las emociones y pasiones.
Renacimiento	El término afecto fue sustituyendo al de pasión, que se reservó para los estados de ánimo más exacerbados.
Juan Luis Vives (1492-1540)	En el libro <i>De anima et vita</i> (1538) se ocupa de las emociones, considera que no siempre son perniciosas y reconoce su poder motivacional. Dado que esta obra está enfocada hacia la educación, se reconoce la importancia de las emociones en los procesos educativos.
Descartes (1596-1650)	Distinción entre res extensa y res cogitans (cuerpo y mente). Hasta entonces se consideraba que las emociones residían en el corazón. Descartes descarta esta creencia, al señalar la “glándula pineal” como punto de unión entre cuerpo y mente. Las emociones son un tipo de pasión; se distinguen de la clara cognición y hacen que el juicio sea confuso y oscuro.
Rousseau (1712-1778)	Visión optimista sobre la naturaleza humana. Desde este enfoque de la vida, la búsqueda de la felicidad pasa a ocupar un lugar importante.
Siglo XIX	Los estudiosos de la emoción se desmarcan de la filosofía para profundizar en aspectos más psicológicos.
Siglo XX (Huserl, Max Scheler, Heidegger, Ricouer, Sartre)	Otorgan a las emociones un lugar destacado en sus desarrollos filosóficos. El concepto de angustia vital es clave para entender la filosofía existencialista.

(Fuente: Bisquerra, 2008)

b) Tradición biológica: Charles Darwin

Darwin (1809-1882) es conocido como uno de los fundadores de la biología moderna, en gran medida a su obra "*The Origin of Species*" publicada en 1859; pero también es uno de los fundadores de la psicología. En 1872 publica "*The expression of the Emotions in Man and Animals*". Según Darwin, las emociones en todos los animales y hombres funcionan como señales que comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno. La función más importante es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente.

Dentro del enfoque biológico, autores como Zajonc (1985) destacan la primacía de lo biológico frente a lo cognitivo; otros en cambio, como Plutchik (1991) o Izard (1979), recogen planteamientos biologicistas integrándolos en la perspectiva cognitiva.

c) Tradición psicofisiológica: William James

Resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas (sistema nervioso autónomo y motor) en la percepción de la experiencia emocional. James (1842-1910) publicó en la revista *Mind*, el artículo "*What is emotion?*" (1884), estableciendo el punto de partida en el estudio de las emociones desde la perspectiva psicofisiológica. Posteriormente, dichas ideas se recogieron y ampliaron en "*The Principles of Psychology*" (1890). Para James, no es cierto que una emoción desencadene una actividad. Una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un "hecho excitante". Su pensamiento, queda resumido en la famosa frase "no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos".

Independientemente y en paralelo a las aportaciones de James, el fisiólogo Carl Lange propuso en "*The Emotions*" (1885) unos postulados similares a los de James. Por eso hoy en día se habla de la teoría de James-Lange.

Básicamente, esta teoría dice que la emoción es la percepción de cambios fisiológicos. Pone el énfasis en el cuerpo: sostiene que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales, rompiendo así, con la separación tradicional entre cuerpo y mente. Las emociones son la percepción de la actividad del Sistema Nervioso Vegetativo y del Sistema Nervioso Periférico Somático.

d) Tradición neurológica: Teoría de Cannon-Bard

La tradición neurológica pone el énfasis en la activación del sistema nervioso central (SNC) más que en el sistema periférico. Se inicia con Cannon (1927) el cual afirma que las vísceras son demasiado insensibles y su acción demasiado lenta como para producir las sensaciones requeridas por la teoría James-Lange. Cannon propuso una alternativa conocida como “teoría emergentista, neurofisiológica o talámica”, cuya confirmación experimental realizó Bard (1928). Según esta teoría los cambios corporales cumplen una función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia. Es la respuesta de “lucha o huida”. El estímulo emocional origina unos impulsos que, a través del tálamo, llegan a la corteza cerebral. Al mismo tiempo el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales. Es decir, tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen en el tálamo.

Cannon (1927) acertó en que la base nerviosa de la emoción es central y no periférica, como proponía James. Sin embargo, algunas investigaciones, según MacLean (1949), realizadas en los años cuarenta y cincuenta, han demostrado que no es el tálamo la región del sistema nervioso que genera las emociones. Este autor apunta hacia la amígdala. Investigaciones más recientes han demostrado el papel preponderante que juega la amígdala en el comportamiento emocional. Es el Sistema Límbico el que ocupa un lugar importante en las emociones. Más adelante, en el capítulo 4 se abordará este apartado en profundidad.

e) Teorías conductistas

El conductismo se ha preocupado por estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones, el comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan emociones. Uno de los autores que ha analizado la contribución del conductismo a la emoción ha sido Bisquerra (2008), quien resaltó los aspectos conductuales de la emoción. A partir de su observación con niños, identificó tres emociones básicas: miedo, ira y amor. Las aproximaciones del conductismo sobre las emociones han sido relativamente pobres. Dentro del conductismo más ortodoxo, el estudio de la emoción ha llegado a rozar el descrédito. En la aproximación mecanicista al estudio del comportamiento humano no tiene cabida la emoción. Según Mandler (1975), hay dos únicas contribuciones importantes del conductismo: a) la de Mowrer (1960) y la de Skinner (1974); ambas se relacionan con la adquisición de palabras emocionales a través de un proceso de condicionamiento.

Mowrer formuló un modelo sobre la ansiedad en términos de estímulos, respuestas y refuerzos. La ansiedad o el miedo es la forma condicionada de la reacción al dolor. Skinner considera que una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera. El niño lleno de ira se muestra proclive a pegar y poco dispuesto a ayudar.

En cuanto a la intervención clínica, las estrategias llevadas a cabo en las alteraciones emocionales mediante la terapia conductista han dado buenos resultados.

f) Teorías de la activación (Arousal)

La activación es una dimensión de tipo fisiológico, subyacente en la conducta emocional, que aporta la energía para ejecutar una conducta. Ésta conducta puede situarse entre los dos extremos de un continuum: en un extremo está la mínima activación corporal (sueño) y en el otro la máxima activación, como una emoción muy intensa (pánico, angustia, desesperación, euforia...). La conducta emocional va acompañada de un estado fisiológico de activación. Puede

ser alto o bajo, en función de las diferentes emociones, que ocupan un lugar en el continuum entre los dos extremos. Los cambios fisiológicos son índices de la intensidad de las emociones.

En principio, esta teoría es seguidora de la corriente periférica; si bien, con las investigaciones sobre la actividad electroencefálica y sobre el Sistema de Activación Reticular (SAR), se pasa a considerar la activación como un fenómeno central, lo que dio lugar a las teorías sobre activación cortical de la emoción.

g) Teorías cognitivas

La característica principal de las teorías cognitivas aplicadas a la emoción reside en el papel que atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea. Esto constituye una fase importante en el proceso emocional.

Las teorías cognitivas de la emoción postulan una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre la situación de estímulo y la respuesta emocional. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional. A continuación, se hace una síntesis de las principales teorías cognitivas sobre la emoción (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3.

Síntesis teorías cognitivas

Tª de la valoración automática. Arnold (1960)	Cuando recibimos un estímulo, valoramos o evaluamos de forma automática cómo puede afectarnos en términos de nuestro bienestar. El resultado puede ser positivo o negativo; de ahí que haya emociones positivas o negativas.
Tª bifactorial. Schachter y Singer (1962)	Las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: a) activación fisiológica (arousal) y b) atribución cognitiva (interpretación de los estímulos situacionales). El sujeto percibe su excitación fisiológica y busca una explicación a la misma, atribuyéndola a claves situacionales. La atribución causal determina el tipo de emoción.
Tª del proceso Solomon y Corbit (1973)	Todas las expectativas de nuestra vida (fisiológicas y cognitivas) producen una reacción oponente. Esta emoción inicial va seguida de una fase de adaptación, durante la cual la respuesta emocional disminuye hasta alcanzar un estado de equilibrio.

<p>Tª procesual. Scherer (1993)</p>	<p>En la emoción se observan cinco componentes: 1) procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto), 2) procesos neurofisiológicos (regulación del sistema), 3) tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción), 4) expresión motora (comunicación de intenciones), 5) estado afectivo subjetivo (reflexión y registro). Existen unos “controles de evaluación de los estímulos”. El resultado final de la evaluación a cinco niveles es una reacción emocional. El proceso evaluador determina la cualidad y la intensidad de la emoción.</p>
<p>Tª bio-informacional. Lang (1979, 1984, 1990)</p>	<p>La emoción puede ser analizada como un producto del procesamiento de la información del cerebro. Este procedimiento puede ser definido en términos mensurables de inputs y outputs entre el cerebro y el organismo. La información emocional es codificada en la memoria en forma de proposiciones organizadas en redes asociativas. Cuando esta red es activada se produce una emoción. Imaginar situaciones puede provocar activación emocional. La imagen emocional puede ser controlada y modificada mediante la manipulación de las variables de entrada o por reforzamiento diferencial de las variables de salida (entrenamiento).</p>
<p>Tª psico-evolucionista. Plutchik (1970; 1991)</p>	<p>Las emociones se comprenden mejor desde un contexto evolutivo (son reacciones ante situaciones de emergencia cuya función es asegurar la supervivencia). Una emoción es más que un sentimiento. Son una cadena compleja de acontecimientos con un número de componentes. Éstas se desencadenan principalmente por acontecimientos relacionados con otras personas o por ideas. Los factores desencadenados son interpretados y evaluados. La complejidad de una emoción impide que un observador externo pueda saberlo todo sobre la misma. Éstas varían en intensidad, similitud y polaridad.</p>
<p>Tª del feedback facial. Izard (1979)</p>	<p>Considera que la expresión facial determina la cualidad de la experiencia emocional. Esto viene dado por el hecho de que se dan impulsos cerebrales (SNC) a los músculos de la cara que producen expresiones faciales de carácter genético. A partir de ahí se produce una retroalimentación al cerebro que produce la experiencia emocional.</p>
<p>Tª Emoción y motivación. Frijda (1986, 1988, 1993)</p>	<p>Las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación de una situación que nos afecta. Introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción. Ésta supone una evaluación automática de la situación. Dicha evaluación se hace en función de la supervivencia o bienestar (evaluaciones sobre lo que es bueno o malo para sí mismo). La motivación es una motivación a la acción.</p>
<p>Tª de las Primes (Primary Motivational/Emotional Systems). Buck (1985, 1991)</p>	<p>En este modelo, la emoción es previa a la cognición: para que haya emoción no es necesaria una evaluación cognitiva previa. Las primes son unos supuestos sistemas motivacionales-emocionales básicos, que explicarían tanto el aspecto motivacional como el emocional de la conducta humana y animal. Son sistemas propositivos especiales que sirven para las funciones básicas de adaptación y homeostasis. Distingue entre cognición sincrética y analítica. La primera es conocimiento por experiencia, y presumiblemente se basa en la actividad del hemisferio cerebral derecho. La segunda es conocimiento por descripción y se origina por influencias socioculturales en las cuales el aprendizaje es fundamental (localizada en el hemisferio izquierdo).</p>

Tª de los esquemas. Mandler (1975, 1985), Baldwin (1992), Oatley y Jenkins (1996).	Los esquemas forman nuestro conocimiento del mundo y nos ayudan a situarnos en el espacio y el tiempo, así como a definir expectativas. Los fenómenos de “discrepancia” e “interrupción” se dan cuando un esquema no encaja con la experiencia, lo cual impide dar sentido al mundo que nos rodea y provoca una activación del Sistema Nervioso Vegetativo. La vivencia emocional es una construcción consciente, que combina evaluación y activación vegetativa en una estructura unitaria abstracta. Cuando se da una notable discrepancia entre la evidencia disponible y las expectativas, producidas por los esquemas existentes, se genera una activación vegetativa y se produce una síntesis emocional. La experiencia emocional se produce por activación vegetativa (arousal) y valoración cognitiva (appraisal). Los “esquemas emocionales” pues, son las estructuras mentales que configuran las experiencias y fenómenos emocionales, a partir de los cuales se generan los estilos de respuesta emocional que caracterizan a cada persona. Este planteamiento entronca con el constructivismo, que es la aplicación de la psicología cognitiva a la educación.
Tª de la valoración cognitiva Lazarus (1991)	En esta teoría se dan dos procesos de valoración: primaria y secundaria. En la primaria se toman en consideración las consecuencias que pueden derivarse de la situación. En la secundaria se hace un balance de la capacidad personal para hacer frente a la situación. La forma de enfrentarse a las emociones y a la evaluación que se hace de los estímulos recibidos es producto de la personalidad y del ambiente en interacción. Es a esa relación y a su significación para el bienestar personal a lo que el autor denomina “significación relacional”. Si la significación de lo que sucede es beneficiosa o perjudicial se genera una emoción que incluye una tendencia innata a la acción. Esto proporciona la base para la actividad fisiológica propia de cada emoción específica. La intensidad de la emoción está en relación directa con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria. Ambas valoraciones se dan en un breve espacio de tiempo.

Fuente: Teorías cognitivas. Bisquerra, 2008.

Las emociones juegan un papel definido, con relevancia en las distintas formas de adaptación a las que se tiene que ceñir el ser humano. Las emociones tienen funciones. A pesar de que ha habido argumentos referidos a los efectos desorganizadores de la emoción (Dewey, 1895; Hebb, 1949); a pesar de que, en ocasiones, también se ha propuesto que las emociones tuvieron una función definida e importante en el pasado, pero ahora ya no cumplen ninguna función (Buss, Haselton, Shackelford, Bleske & Wakefield, 1998); lo cierto es que, como indican Keltner y Gross (1999), parece un hecho aceptado que las emociones tienen funciones en la actualidad porque las tuvieron en el pasado, y ese hecho ha permitido la consolidación de las mismas en el bagaje genético de

las especies. Reeve (1994) planteó, quizá, la clasificación más aceptada de la función de las emociones. El autor defiende tres funciones que todas las emociones deben cumplir:

a) La función adaptativa: prepara al organismo para la acción; La importancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (1872), quien argumenta que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le otorga un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación. Las emociones se muestran poco sometidas al principio de selección natural, estando gobernadas por tres principios exclusivos de las mismas: el de hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso (Chóliz, 2005). Los autores de orientación neo-darwinista (Ekman, 1972; 1983; Izard 1991; Plutchik, 1970; Tomkins, 1984); centran sus trabajos en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones poniendo especial interés en el estudio de la expresión de las emociones, análisis diferencial de las emociones básicas, estudios transculturales de las mismas y funciones específicas (Chóliz, 2005). De esta manera, podemos decir que la función de la emoción es la de preparar a las personas a dar una respuesta conductual apropiada a la situación.

b) La función social: permite la comunicación del estado de ánimo; Podemos establecer que la emoción, a su vez, tiene una función social, ya que al producirse la adaptación al mundo externo, se facilita la adaptación del individuo al entorno social, además de la adaptación del individuo a su propio entorno. Paul Ekman y sus colaboradores señalaron que la expresión facial de las emociones básicas y su lectura tenían un carácter universal (Ekman, Sorenson & Friesen, 1969; Ekman & Friesen, 1971; Ekman, 1972). Así, las emociones primarias cumplen un patrón específico y universal para su comunicación, configurado por la postura corporal, la expresión facial (microexpresiones) y el tono del habla. Este hecho permite un reconocimiento

emocional que facilita las conductas sociales. Izard (1989) propuso una relación de las funciones sociales de la emoción y algunas de ellas son:

- Facilitan la comunicación de los estados afectivos (siendo así expresiones muy fuertes de comunicación no verbal).
- Regulan la manera en la que los otros nos responden (haciendo posible una actitud de los otros frente a nuestras propias emociones).
- Facilitan las interacciones sociales.
- Promueven la conducta prosocial.

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, ya que es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento del grupo o sistema de organización social (Chóliz, 2005). No obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir en los demás altruismo y conducta prosocial, generando una red social de apoyo al afectado (House, Landis & Umberson, 1988); mientras que la inhibición de otras emociones puede producir malos entendidos y reacciones indeseables que no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran conocido el estado emocional en el que se encontraba la persona.

Así, se pone de manifiesto que la facilitación emocional de la función social, basada en la expresión o inhibición de las mismas, permite la predicción del comportamiento y tiene un inestimable valor en las relaciones interpersonales.

Los sociólogos ponen el énfasis en la función social de comunicación interpersonal. Antropólogos y etólogos han observado la manifestación de las emociones en diferentes etnias y culturas y han comprobado las formas similares de comunicación y expresión emocional: parece haber expresiones emocionales universales inscritas en el patrimonio genético de la humanidad (Rosselló, 1996).

c) La función motivacional: facilita y dirige la conducta motivada. La relación entre emoción y motivación quedan de manifiesto como mínimo en los siguientes argumentos: 1) las emociones desencadenan una acción, por lo tanto constituyen una motivación para hacer algo; 2) la raíz etimológica de ambos términos es la misma (*movere*); y 3) en la literatura especializada se pone repetidamente de manifiesto esta relación en el título de libros, artículos o capítulos (Fernández-Abascal 1997).

Para algunos autores la emoción es un tipo de motivación. Con la irrupción de los modelos de motivación de logro, el vínculo entre ambos procesos se consolidó. McClelland (1961) resalta la satisfacción emocional y el placer que se obtienen cuando se logra un determinado objetivo. La activación emocional es la esencia de la motivación. Estar motivado es anticipar sucesos agradables o desagradables; los primeros se buscan y los segundos se evitan.

Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido como Sistema Límbico.

El “principio motivacional” de Lazarus (1991) pone el énfasis en el rol fundamental que juega la motivación en definir los daños y los beneficios que origina una emoción. En las relaciones que una persona mantiene con el ambiente se producen beneficios o perjuicios (reales, potenciales o imaginarios). Las emociones son reacciones frente a las contingencias (positivas o negativas) que puedan derivarse de la interacción persona-ambiente. En toda relación en la que puede verse afectado el destino personal (respecto al posible logro o no de los objetivos propios) se experimentan emociones.

En todas las tentativas empíricas de clasificación de las emociones hay un aspecto coincidente: las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Por tanto, se puede distinguir entre emociones agradables o positivas y desagradables o negativas. Las emociones positivas se experimentan cuando se

logra una meta, el afrontamiento consiste en el disfrute y bienestar que proporciona la emoción. Las negativas, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida; éstas requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. Existe además, una tercera categoría, que son las emociones ambiguas, que algunos autores denominan problemáticas, o borderline (Lazarus, 1991) y otros neutras (Fernández-Abascal, 1997), es decir, aquellas que no son ni positivas ni negativas; o bien pueden ser ambas según la circunstancia.

Muchos analistas de las emociones han distinguido entre emociones básicas (primarias, fundamentales o puras; se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo, la forma impulsiva de afrontar el miedo es la huida; la de afrontar la ira es el ataque) y emociones complejas (secundarias o derivadas; se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas, como las mezclas de colores que un pintor hace en su paleta. No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción).

Desde una perspectiva cognitiva, las emociones “primarias” no componen por sí solas el amplio espectro emocional, y se complementan con las llamadas emociones “secundarias”, que se van adquiriendo a medida que la persona aprende a interpretar situaciones de otro modo, aprende nuevas palabras para etiquetarlas, experimenta nuevas situaciones emocionales o como consecuencia de las influencias culturales (Leavitt & Power, 1989). Como resultado, el número de emociones resulta amplísimo y casi imposible de definir en su totalidad, por lo que a continuación se expone una síntesis de algunas de las propuestas más representativas de clasificación de las emociones (ver Tabla 1.4).

Tabla 1.4.

Clasificación de las emociones más representativas

AUTOR	CRITERIO CLASIFICATORIO	EMOCIONES BÁSICAS
Arnold (1969)	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Ekman, Friesen y Ellsworth (1971)	Expresión facial	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza
Fernández- Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus “familiares”	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza
Izard (1991)	Procesamiento	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas
McDougall (1926)	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura
Mowrer (1960)	Innatos	Dolor, placer
Oatley y Johnson-Laird (1987)	Sin contenido proporcional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza
Plutchick (1991)	Adaptación biológica	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza
Tomkins (1984)	Descarga nerviosa	Ansiedad, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza
Weiner (1985)	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.

Fuente: Fernández-Abascal (1997)

Los aspectos racionales y emocionales comienzan a relacionarse asumiendo que no se trata de dos polos opuestos sino que son sistemas complementarios y constitutivos de la cognición en su sentido más amplio y nos aportan una visión más integradora y actual de la misma. En la actualidad, al igual que las emociones van a influir en nuestros pensamientos; nuestros procesos cognitivos van a influir en nuestros estados emocionales (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011). La Inteligencia Emocional (en adelante, IE) es un término

que refleja la fusión de la razón y el corazón, siendo este constructo de IE el que permite integrar estos dos aspectos fundamentales de la persona, la inteligencia y la emoción. Del mismo modo, el constructo de personalidad también resulta necesario en este novedoso prisma de la cognición dado que integra a los pensamientos, la inteligencia, los procesos cognitivos, los estados afectivos, las motivaciones y las emociones.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tal y como hemos adelantado, es el constructo de IE el que permite integrar los dos aspectos esenciales de la persona, la inteligencia y la emoción. Las definiciones de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner, y la definición de la inteligencia práctica de Sternberg (desarrollados en el punto anterior), se conforman como los antecedentes más relacionados y directos de la IE.

Como término, la IE apareció varias veces en la literatura con el objetivo de destacar la importancia del mundo afectivo en el desarrollo cognitivo, así:

- *Greenspan (1989)*: se interesa activamente por la relación entre la inteligencia y la emoción, siendo uno de sus objetivos de investigación optimizar las capacidades socioadaptativas del niño autista. Greenspan considera la cuestión de que no se puede apartar el hecho cognitivo del hecho afectivo.
- *Leuner (1966)*: nombra por primera vez el término “*Inteligencia Emocional*” aunque no se especifica a qué se refiere con el término.
- *Payne (1986)*: introduce el término “*Inteligencia Emocional*”, y sugiere la necesidad de desarrollar una estructura teórica de IE, para hacer notar que la supresión masiva del papel de la emoción en la sociedad occidental del siglo XX había ahogado nuestro crecimiento emocional.

Sin embargo, a pesar de estos antecedentes, el primer modelo y la primera definición formal de IE son introducidos por Salovey y Mayer (1990). Estos autores definen la IE como aquella parte de la inteligencia social que conlleva la

capacidad para controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos. El segundo artículo presentado por estos autores, es una demostración empírica de cómo la IE podría ser evaluada como una habilidad mental. Este estudio demuestra que la emoción y la cognición podían ser combinadas para realizar sofisticados procesamientos de la información (Mayer & Salovey, 1997).

El paradigma teórico descrito por dichos autores, conceptualiza la IE desde una perspectiva de *habilidad*, dando origen al modelo que a continuación describiremos, y ubicando a la IE en el ámbito de la inteligencia.

Posteriormente al modelo de *habilidad*, aparecen los modelos mixtos (se desarrollarán en el capítulo dos); éstos son defendidos por autores como Bar-On (1997; 2000; 2002; 2003; 2004; 2006), Petrides y Furnham (2000 b, 2001, 2003) o Goleman (1995, 1998, 2001, 2012) quienes incluyen numerosos rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, además de la inteligencia y de las emociones. También se incluyen otras variables con escasa o dudosa relación con la inteligencia y con los procesos cognitivos (motivación y felicidad) (Mayer, Caruso & Salovey, 1995; 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; 2002). Dichos modelos comparten la noción de que el intelecto por sí solo no opera de manera óptima y buscan el balance entre la lógica y la emoción y entre nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

2.1. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer

El *modelo de habilidad* es defendido por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg & Kaufman, 1998). Partiendo de esta definición, la IE se considera una

habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal & Salovey, 2005).

2.1.1. Revisión de su Modelo

En la misma se hace una re-conceptualización más refinada de la IE, en donde restringen su enfoque a un modelo estricto de habilidad mental, separándolo de este modo, de los clásicos rasgos de personalidad referidos a factores sociales y emocionales que se incluían en el modelo inicial. Según el modelo revisado, la IE está compuesta por dos áreas que se subdividen para formar cuatro “ramas”:

La primera es el área experiencial. Compuesta por la habilidad de percibir, responder y manipular las emociones se divide en:

- *Percepción emocional*: habilidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones y las de los otros, de expresarlas a los demás de forma adecuada y ser capaces de darles una etiqueta verbal. Basándose en ciertos estudios citados anteriormente, los autores defienden que hay ciertas emociones básicas universales. Así, las expresiones de alegría, tristeza, enfado y miedo, son reconocidas por todos los seres humanos. Esta rama también incluye la habilidad para distinguir las expresiones de honestidad y deshonestidad en los demás.
- *Facilitación emocional del pensamiento*: habilidad para distinguir las diferentes emociones que sentimos, identificar aquello que influye en su

proceso de pensamiento y generar sentimientos que lo faciliten. Los autores destacan la importante influencia que las emociones tienen en el pensamiento.

La segunda es el área estratégica. Hace referencia a la habilidad para comprender y manejar las emociones y se divide en:

- *Comprensión de las emociones*: habilidad para comprender emociones complejas (por ejemplo, sentir simultáneamente dos emociones) así como integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Manejo de las emociones*: habilidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas, así como para evocarlas o no, dependiendo de su utilidad en una situación dada.

A partir de este modelo, Mayer y Salovey postulan su conocida definición de IE:

La inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones de una forma apropiada, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones de forma que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Esta definición alude a las cuatro ramas emocionales del modelo, las cuales están enlazadas entre sí de una forma jerárquica, yendo de los procesos psicológicos básicos a los más complejos. De este modo, para una buena comprensión emocional, es necesario la percepción y facilitación emocional, sin embargo, se puede dar una buena percepción emocional sin comprensión. Por otro lado, cada una de estas ramas está subdividida en cuatro habilidades representativas que van de la adquisición más temprana a la más tardía, donde el

desarrollo está más integrado en la personalidad adulta. A continuación, exponemos de manera esquematizada dicho modelo (ver Figura 1.1).

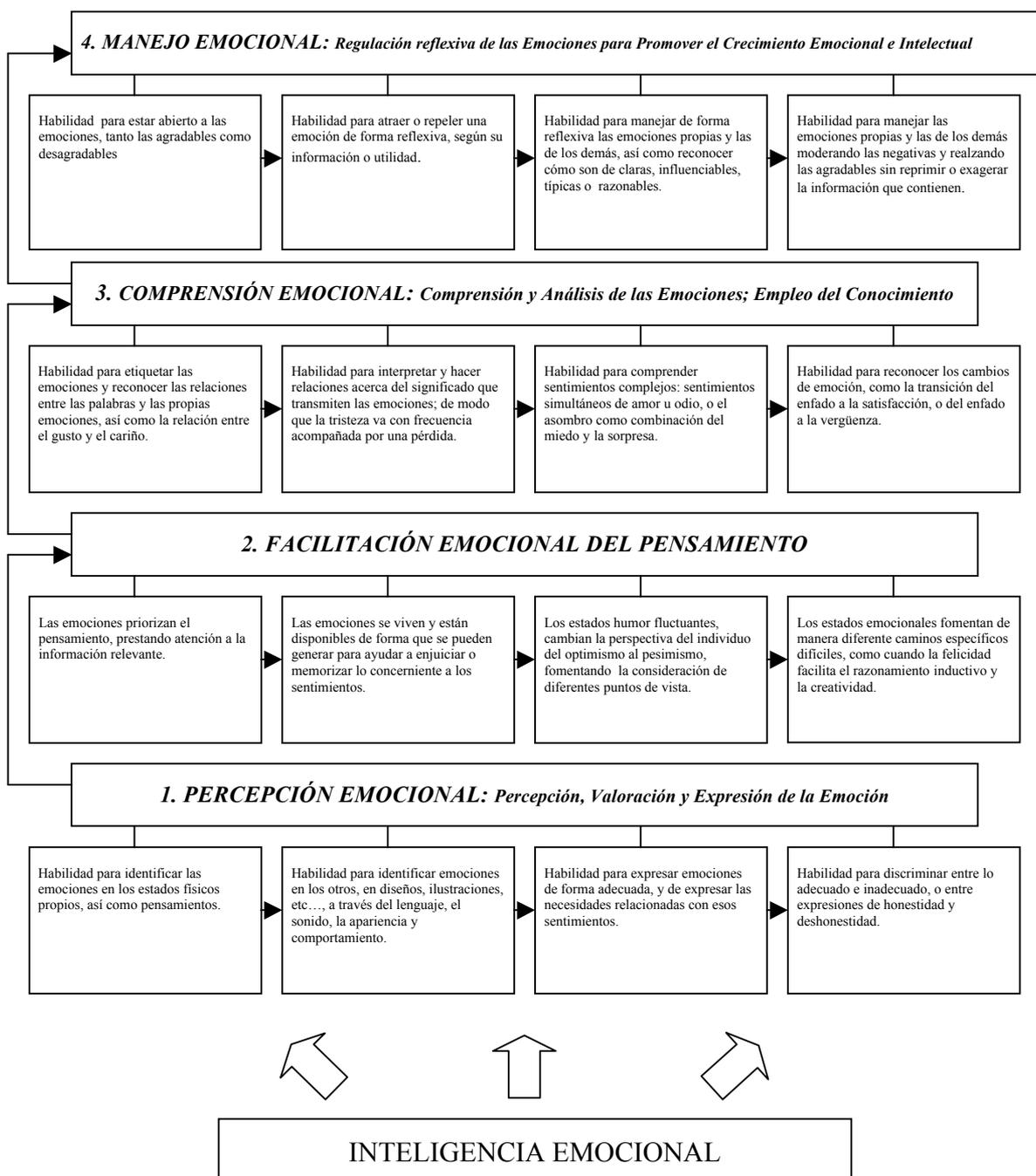


Fig. 1.1. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer & Salovey (1997). (Tomado de Mestre & Fernández-Berrocal, 2007).

En cuanto a los criterios conceptuales, correlacionales y evolutivos para la construcción de una inteligencia nueva, los autores sostienen que este modelo revisado cumple con los requisitos establecidos para el desarrollo de una nueva inteligencia, éstos son:

- *Criterio conceptual:* los autores afirman que la IE es un conjunto de habilidades mentales relacionadas, que implican procesos de razonamiento de las emociones y que se pueden distinguir claramente de la personalidad y otras aptitudes. Además afirman que estos procesos están implicados en las cuatro ramas emocionales propuestas en el modelo, y que son conocidas como partes centrales de un sistema de inteligencia.
- *Criterio correlacional:* los autores sostienen que estas habilidades están altamente correlacionadas entre sí y moderadamente correlacionadas con otras inteligencias. Estos resultados son importantes en el sentido de que a la hora de correlacionar una nueva inteligencia con las demás, una alta correlación de inteligencias apunta hacia un constructo idéntico, una correlación nula nos sugiere que la nueva inteligencia no es del todo una inteligencia, y una correlación moderada, como es el caso, nos apunta hacia una inteligencia distinta a las demás que nos dice algo nuevo acerca de la persona.
- *Criterio evolutivo:* los autores afirman que su modelo predice que el nivel de IE de un individuo aumenta con la edad y la experiencia, y que ésta refleja un conjunto de habilidades adquiridas que se desarrollan a través de la experiencia y la interacción social (Davies, Stankov & Roberts, 1998) más que un reflejo de habilidades innatas y estáticas.

2.2. Evaluación: Medidas de Inteligencia Emocional como habilidad

Uno de los principales procedimientos de abordaje en la evaluación de la IE son las *medidas de habilidad*, estas medidas implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.

Aparecen expuestas en la Tabla 1.5 las principales medidas de IE habilidad; posteriormente, desarrollaremos el Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), ya que es uno de los instrumento de evaluación utilizados en nuestro estudio empírico.

Tabla 1.5.

Medidas de Inteligencia Emocional Habilidad

MEDIDAS	AUTORES
EARS. <i>Emotional Accuracy Research Scale</i>	Mayer y Geher, 1996
EISC. <i>Emotional Intelligence Scale for Children</i>	Sullivan, 1999
MEIS. <i>Multifactor Emotional Intelligence Scale</i>	Mayer, Caruso y Salovey, 1999
MSCEIT. <i>Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test</i>	Mayer, Salovey y Caruso, 2001, 2002
FNEIPT. <i>Freudenthaler and Neubauer Emotional Intelligence Performance Test</i>	Freudenthaler y Neubauer, 2003

Fuente: Adaptación de Mestre y Fernández Berrocal, 2007

2.2.1. Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

Se han desarrollado dos versiones, el MEIS (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey & Caruso, 2001; 2002), este es más corto y está diseñado para ser utilizado tanto en el ámbito profesional como en investigación. Encontramos una adaptación de este instrumento al castellano realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2010). Nos centraremos en

desarrollar las características de esta versión pues es la que se aplica en la parte empírica.

La versión MSCEIT v.2.0 está compuesta de 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor se compone de dos grupos de tareas:

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

Las respuestas en las diferentes pruebas representan la habilidad actual del sujeto para solucionar problemas emocionales. De esta manera, se pretende medir la IE como una inteligencia clásica a través de tareas de ejecución que el sujeto debe de realizar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De acuerdo con el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), recién expuesto, la IE puede describirse en términos generales mediante una única puntuación. Esta puntuación global, a su vez, se puede dividir en dos áreas: la IE

experiencial y la estratégica. Estas áreas se conectan de acuerdo con el modelo de las cuatro ramas de la IE, que es fundamental en la investigación científica en este campo. El MSCEIT es la primera medida que proporciona puntuaciones válidas de cada una de las cuatro áreas principales de la IE: la capacidad de (1) percibir las emociones con precisión, (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, (3) comprender las emociones y (4) manejar las emociones para el crecimiento personal (Extremera & Fernández Berrocal, 2010).

Pese a utilizarse un planteamiento de ejecución de tareas, las respuestas del sujeto respecto a las situaciones “emocionales” que debe de resolver pueden variar, existiendo varias alternativas o existiendo diferentes grados de idoneidad en las mismas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Para resolver esta complicación, se plantea el uso de diferentes criterios de corrección de respuestas, evaluándose los resultados por dos métodos, que muestran una adecuada convergencia (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003):

- *Método consenso*: relaciona la respuesta emocional del sujeto con la del público en general, es decir, se compara con la de un grupo normativo. Por ejemplo, si la mayoría de los sujetos de la muestra identifican una expresión facial como enfado, se puntúa esa respuesta como correcta.
- *Método experto*: se confía en las opiniones de “especialistas” asumiendo que las respuestas de éstos son las correctas. Para esta versión se ha contado con la colaboración de 21 expertos en emociones pertenecientes a la International Society for Research in Emotion (ISRE).

La versión española del MSCEIT versión 2.0 tiene una fiabilidad total de 0.95, con una fiabilidad por áreas de 0.93 para el área experiencial y de 0.90 para el área estratégica. Además se han obtenido elevadas correlaciones entre las puntuaciones obtenidas con los sistemas de corrección español y el original consenso ($r = 0.99$). Los análisis factoriales replican la estructura original del

instrumento, compuesto por una puntuación total, dos áreas, cuatro habilidades básicas y ocho subtareas (Extremera & Fernández Berrocal, 2010).

3. PERSONALIDAD

La evolución de la *inteligencia*, desde las perspectivas psicométricas (factor g) hasta las cognitivas (inteligencia fragmentada en la que existen funciones mentales más específicas dedicadas a la realización de diferentes tareas) y de la *emoción*, desde las distintas tradiciones imperantes en el momento hasta acabar con las teorías cognitivas (que postulan una serie de procesos cognitivos que se sitúan entre la situación de estímulo y la respuesta emocional), han dado paso al constructo de la *IE* y a una primera aproximación al primer modelo teórico de *habilidad* y su diferenciación con los modelos mixtos; la personalidad, acorde con los constructos vistos hasta el momento, también dispone actualmente, de dos marcos de referencia teóricos hegemónicos:

- a) La personalidad, se define esencialmente como el conjunto de predisposiciones de conducta existentes en el individuo, que se manifiestan en conducta estable y consistente (teorías de rasgos, disposicionales, estructurales o centradas en la variable).

- b) La personalidad, se entiende como un sistema integrado por variables y procesos psicológicos que, en constante y recíproca interacción con la situación en que se desarrolla la conducta, genera patrones discriminativos de conductas coherentes y predecibles (teorías socio-cognitivo-afectivas, acercamientos interaccionistas, teorías centradas en la persona).

No obstante, existen aspectos que son comunes entre los diferentes teóricos, entendiéndose que han de estar presentes en un adecuado entendimiento de la personalidad; estos elementos son (Pérez-García & Bermúdez, 2012):

- La personalidad es un constructo hipotético, inferido de la observación de la conducta, no siendo una entidad en sí misma.
- La utilización del término personalidad, no implica connotaciones de valor sobre la persona caracterizada.
- La personalidad incluye una serie de elementos (rasgos o disposiciones internas), relativamente estables a lo largo del tiempo, y consistentes de unas situaciones a otras, que explican el estilo de respuesta de los individuos. Estas características de la personalidad de naturaleza estable y consistente, permiten que podamos predecir la conducta de los individuos.
- La personalidad también incluye otros elementos (cogniciones, motivaciones, estados afectivos) que influyen en la determinación de la conducta, y que pueden explicar la falta de consistencia y de estabilidad de la misma en determinadas circunstancias.
- La personalidad abarcará, pues, tanto la conducta manifiesta como la experiencia privada, es decir, incluye la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales.
- La conducta será fruto tanto de los elementos más estables (ya sean psicológicos o biológicos) como de los aspectos más determinados por las influencias personales (percepción de la situación, experiencias previas), sociales o culturales.
- La personalidad es algo distintivo y propio de cada individuo a partir de la estructuración peculiar de sus características y elementos.
- El individuo buscará adaptar su conducta a las características del entorno en que se desenvuelve, teniendo en cuenta que su percepción del mismo va a estar guiada por sus propias características personales (sobre lo que es importante o no, estresante, positivo...).

3.1. Delimitación del concepto de personalidad

Considerando los elementos anteriormente descritos, Bermúdez (1985a) propone la siguiente definición de personalidad:

Organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones (p. 38).

Costa y McCrae (1994), tomando una estrategia similar de búsqueda de elementos comunes de muchas definiciones de personalidad, y apoyándose en la definición de Allport de 1961, *organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su forma característica de pensar y comportarse (p. 28)*, consideran que en una definición de personalidad deben estar presentes los siguientes aspectos:

- a) Una organización dinámica o conjunto de procesos que integran el flujo de la experiencia y la conducta.
- b) Sistemas psicofísicos, que representan tendencias y capacidades básicas del individuo.
- c) Forma característica de pensar y comportarse, como hábitos, actitudes, o en general, adaptación peculiar del individuo a su entorno.
- d) Influencias externas, incluyendo tanto la situación inmediata como las influencias sociales, culturales e históricas.
- e) La biografía objetiva, o cada acontecimiento significativo en la vida de cada uno, y;
- f) El autoconcepto, o el sentido del individuo de quién es él.

Son estos elementos, los que representan un modelo de la personalidad (ver Figura 1.2) donde las tendencias básicas incluyen las disposiciones personales, innatas o adquiridas, que pueden ser o no cambiables o modificables con la experiencia a lo largo del ciclo vital, como los rasgos (extraversión, conciencia, neuroticismo...), la orientación sexual, la inteligencia o las habilidades artísticas. A lo largo del desarrollo, estas tendencias interactúan con las influencias externas dando lugar a adaptaciones características, como los hábitos de vida, las creencias, los intereses, las actitudes o los proyectos personales, así como las relaciones y los roles sociales que serían adaptaciones interpersonales. El autoconcepto o la identidad personal es la visión que tiene el individuo de cómo es. Los procesos dinámicos, por su parte, son los mecanismos que relacionan los distintos elementos del modelo. Desde el planteamiento de Costa y McCrae, las tendencias básicas y las influencias externas son consideradas como las fuentes últimas de explicación de la conducta, entendiéndose como las unidades básicas de la personalidad.

Para teóricos como Caprara y Cervone (2000), la psicología de la personalidad debe analizar los mecanismos afectivos y cognitivos que contribuyen de forma causal al funcionamiento de la personalidad. La personalidad debe entenderse *como un sistema complejo y dinámico de elementos psicológicos que interactúan recíprocamente los unos con los otros* (p.3), se refieren a la *complejidad de los sistemas psicológicos que contribuyen a la unidad y continuidad en la conducta y experiencia del individuo, incluyendo tanto cómo se expresa la conducta, cuanto la forma en que dicha conducta es percibida por el propio individuo y por los demás* (p.10).

Pervin (1998) ofrece la siguiente definición: *la personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además la*

personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro (p. 444).

De esta definición, podemos considerar diferentes aspectos: 1) el estudio de las diferencias individuales sería sólo una parte del campo de la personalidad, siendo su verdadero objetivo el análisis de la organización de las partes de la persona en un sistema de funcionamiento total; 2) se enfatiza el estudio de la cognición, las emociones y la conducta (lo que pensamos, sentimos y hacemos), siendo central para la personalidad la organización (interrelaciones) de estos elementos; 3) es necesario incluir una dimensión temporal, ya que aunque la personalidad sólo pueda operar en el presente, el pasado ejerce una influencia en el momento actual a través de los recuerdos y de las estructuras resultantes de la propia evolución, y el futuro ejerce su influencia en el presente a través de las expectativas y las metas que se plantea alcanzar el individuo.

Uno de los aspectos importantes considerados al definir la personalidad es que incluye características y estilos relativamente estables. Visto desde fuera, todos preferimos que las personas con las que nos relacionamos tengan un comportamiento relativamente estable a lo largo del tiempo y de las situaciones, porque nos permite predecir sus reacciones y adaptar nuestra propia conducta. Y visto desde dentro, todos deseamos tener cierto sentido de coherencia con respecto a nosotros mismos. Así, hay muchas razones para asumir que un determinado nivel de estabilidad en la personalidad, no sólo es inevitable, sino bastante deseable (Heartherton & Nichols, 1994).

Por otra parte, a lo largo de nuestras vidas nos encontramos con contextos sociales y etapas propias del desarrollo que podrían afectar a nuestra personalidad. Se hace necesaria, entonces, la posibilidad de cambio, ya que favorece la adaptación a las demandas situacionales y culturales, y en definitiva, un adecuado funcionamiento psicológico. De ahí, que deseemos que la personalidad cambie cuando la misma tiene efectos negativos para las relaciones interpersonales, la

salud física o psicológica, o para el funcionamiento de la personalidad. En palabras de Pervin (1998):

Creo que debemos desarrollar una teoría de la personalidad que reconozca tanto la estabilidad (consistencia) como la variabilidad (especificidad situacional) del funcionamiento de la personalidad. En otras palabras, creo que debemos reconocer lo que yo he denominado la estática y el flujo de la conducta humana (que las personas tienen pautas generales de funcionamiento pero también son capaces de adaptarse a las exigencias de una situación específica)... Es esta interacción entre estabilidad y cambio, entre estática y flujo, lo que en mi opinión constituye la esencia de la personalidad. Así pues, nuestra labor no es ignorar una y centrarnos en el otro, sino apreciar y comprender la forma en que ambos interactúan (p. 448).

El grado de estabilidad o de cambio que concedamos a la personalidad va a ser uno de los elementos importantes a la hora de definirla. Si se concede un peso fundamental a los rasgos, posiblemente se esperaría una elevada estabilidad. Ahora, si se extiende la definición de personalidad para incluir los motivos, las metas, o el funcionamiento psicológico total, sí se dejaría espacio para la movilidad y el cambio.

Siguiendo a Cloninger (2009), puede decirse que la personalidad de un individuo empieza con componentes biológicos innatos, algunos compartidos con otras personas y otros más distintivos fruto de la propia herencia o de otras influencias; que a lo largo de la vida, estas tendencias innatas se van canalizando por la influencia de múltiples factores como, la familia, la cultura u otras experiencias; y que la personalidad vendría constituida por el patrón resultante de conductas, cogniciones y patrones emocionales.

3.2. Elementos integradores de la personalidad

El estudio de la personalidad tiene como meta comprender la estructura y los procesos psicológicos que contribuyen al funcionamiento distintivo del individuo, sin olvidar los factores ambientales y genéticos que influyen y afectan al mismo.

a) La estructura: se refiere a los aspectos más estables de la personalidad. En el pasado, se hablaba de categorías temperamentales de carácter discreto e independiente, donde una persona podía ser pícnica o atlética pero no podía compartir características de ambos temperamentos. De forma más general y actual se utilizan los conceptos de rasgo y de tipo para recoger estos aspectos más disposicionales y difíciles de cambiar. El concepto de rasgo recoge la consistencia de la respuesta de un individuo ante distintas situaciones, y se aproxima al concepto que la gente utiliza para describir la conducta de los demás (hostilidad, agresividad, sociabilidad...). El concepto de tipo, recoge la agrupación de diferentes rasgos. En comparación con el rasgo, el tipo implica mayor generalidad de la conducta (por ejemplo, extraversión, que incluye en el modelo de Eysenck (1952), los rasgos de impulsividad y sociabilidad). Las teorías difieren en las unidades concretas que utilizan. Por ejemplo, la teoría de Eysenck considera tres factores: Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo; mientras que el modelo de los Cinco Grandes incluye: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Conciencia; o el HEXACO, que añade la dimensión de Honestidad-Humildad, y reconceptualiza el Neuroticismo y la Amabilidad, moviendo algunas de sus facetas. Estos grandes factores o tipos englobarían rasgos o facetas menos amplias. Así, el Neuroticismo, por ejemplo, incluiría ansiedad, depresión, impulsividad, mientras que la Conciencia incluiría las facetas de competencia, autodisciplina o necesidad de logro.

Estos modelos derivan de la aplicación de procedimientos analítico-factoriales a los ítems diseñados para medir las características de personalidad. A

lo largo de los distintos modelos, hay dos dimensiones recurrentes, la Extraversión y el Neuroticismo, ambas con una importante carga genética y generalidad en las distintas culturas. Por otro lado, están los rasgos que llamamos cognitivos (expectativas, planes, estrategias) y emocionales (ansiedad, ira, afecto positivo y negativo), que quedan incluidos, en mayor o menor medida, en los grandes rasgos antes comentados (Cloninger, 2009).

Los rasgos se entienden como dimensiones bipolares (por ejemplo: Neuroticismo *versus* Estabilidad emocional; Extraversión *versus* Introversión), a lo largo de las cuales se sitúan las personas. Se consideran tendencias de respuesta, y proporcionarían una firma reconocible de lo que una persona tiende a expresar en un amplio rango de situaciones (aunque no en todas) y a lo largo de un período de tiempo relativamente amplio (aunque no necesariamente para siempre) (McAdams & Pals, 2006). Así, si una persona es alta en ansiedad se espera (de ahí su valor predictivo) que va a percibir más situaciones como amenazantes y a reaccionar ante ellas con manifestaciones concretas de ansiedad, ya sean fisiológicas (sudor, sequedad de boca...) o psicológicas (miedo al fracaso, a hacer el ridículo...). De esta forma, los rasgos nos ayudan a describir, comparar y predecir la conducta de las personas; pero, no nos permiten explicarla, para ello hay que recurrir al análisis de los aspectos más dinámicos de la personalidad, o lo que se conoce como proceso (Pérez-García & Bermúdez, 2012).

b) El proceso: se refiere a los conceptos motivacionales, cognitivos o afectivos que dan cuenta de la conducta. En el hecho de que finalmente el individuo lleve a cabo una u otra conducta intervendrán estos aspectos dinámicos que interactúan con las características de la situación. Aunque prácticamente todas las teorías recogen unidades estructurales y dinámicas en sus concepciones, a veces sus investigaciones se inclinan en mayor medida hacia uno u otro tipo de elementos. Las teorías disposicionales o de rasgo, más centradas en la estructura, tienen como meta caracterizar a los individuos en términos de un número de disposiciones estables que permanecen invariables a lo largo de las situaciones y que son

distintivas para el individuo determinando un rango amplio de conductas importantes.

Las aproximaciones basadas en el proceso, por su parte, consideran que la personalidad es un sistema de unidades mediadoras (expectativas, metas, creencias...) y procesos psicológicos (cognitivos y afectivos), conscientes e inconscientes, que interactúan con la situación. Así pues, se centran en la interacción entre el sistema de procesamiento social-cognitivo-emocional del individuo y la situación específica. El análisis de los fenómenos objeto de estudio de la personalidad necesita de ambas consideraciones. Mischel y Shoda (1995, 1998) recogen como ejemplo el estudio del afrontamiento ante el estrés. Desde un marco disposicional se hablaría de “estilos de afrontamiento”, mientras que desde un marco dinámico se hablaría de “procesos de afrontamiento”. La aproximación de “estilos”, más vinculada al concepto de rasgo y relacionada con los Grandes factores, dimensiones o tipos, asumiría que cada persona se caracteriza por un estilo de afrontamiento ante el estrés (más centrada en el problema, en el manejo de las emociones que se experimentan, o en la evitación o negación) que utilizaría de forma consciente en las diversas situaciones que se encuentra, con cierta independencia del tipo concreto de problema o estresor del que se trate. Por su parte, la aproximación de “procesos” se centraría concretamente en lo que hace la persona cuando se enfrenta con un determinado acontecimiento estresante, analizando el cambio a lo largo del tiempo o de las situaciones. Lo que hace, su respuesta, se supone que es fruto de su percepción de la situación que está analizando y/o viviendo, percepción que puede estar influenciada por sus características más generales. Por ello, para analizar la capacidad de adaptación de la persona a los cambios, así como las mejores o más convenientes estrategias a utilizar en cada caso se necesitan ambas aproximaciones; es decir, se necesita conocer los patrones o regularidades de las personas así como su adaptación (interacción) con las distintas situaciones.

Además de estos aspectos de estructura y proceso, hay que tener en cuenta que el individuo, a lo largo de su vida, recibe influencias ambientales y genéticas que afectan a su personalidad (estructura y dinámica).

c) Determinantes ambientales y culturales: el pertenecer a una u otra cultura determina las metas que nos proponemos, nuestra forma de valorar el éxito o el fracaso, o lo que es importante y lo que no lo es, y de ahí, las consiguientes reacciones cognitivas y afectivas que podemos experimentar ante estas situaciones. Por otra parte, hay conductas que vienen determinadas por la pertenencia a un determinado grupo social, como los aspectos que serán más valorados en función de criterios como el estatus social o la ocupación profesional. Finalmente, la familia ejerce una importante influencia desde el momento en que las distintas prácticas de crianza afectan al desarrollo de la personalidad, su conducta sirve de modelo para los niños, recompensan o castigan determinados comportamientos, y determinan el tipo de situaciones y estimulaciones que el niño recibe en sus primeros años, sin olvidar la propia situación en que tiene lugar la conducta. Las conductas y reacciones de las personas van a estar en función de cómo perciban las situaciones en las que están inmersos; pero, al mismo tiempo, ellos afectan a las situaciones (eligen unas frente a otras, se convierten en estímulos para otras personas, introducen cambios en ellas...), por lo que hay una constante y continua interacción entre las personas y las situaciones.

Por otra parte, la personalidad viene determinada, en parte, por *factores biológicos* (más importantes en características como la inteligencia, y menos en otras más socio-culturales, como las creencias o el sistema de valores de la persona), que incluyen variables genéticas, constitucionales, fisiológicas y bioquímicas (Pérez-García & Bermúdez, 2012).

d) Niveles de análisis: Además de los grandes rasgos, factores o tipos, reservados para referirnos a las variables más estables, el estudio de la personalidad, debe implicar también a esas otras variables más modificables en función de la experiencia, que podemos llamar variables psicosociales (por su particular influencia del entorno), o *unidades de nivel medio* (por su mayor proximidad a la conducta). Entre estas unidades tenemos los motivos, las metas, planes, valores, estilos de afrontamiento, logros o proyectos personales, expectativas, afectos, estilos de apego, tareas vitales, es decir, variables de personalidad que están muy vinculadas a la conducta y son importantes para la descripción total de la persona.

El estudio de estas unidades nos permite no sólo predecir la conducta, como hacemos con los rasgos más estables, sino identificar los mecanismos causales responsables de la conducta (CPAS, o estudio de los determinantes afectivos socio-cognitivos del funcionamiento de la personalidad). A partir de un planteamiento de esta naturaleza, podemos ser capaces no sólo de predecir y explicar la conducta, sino que también permite el cambio en mayor medida que un planteamiento basado en rasgos más o menos fundamentados biológicamente y con una mayor estabilidad y consistencia, lo que “fortalece la capacidad de las personas para adaptarse a nuestro mundo rápidamente cambiante” (Caprara & Cervone, 2000, p.392).

El problema de si la personalidad se mantiene o cambia va a depender del nivel al que nos movamos. Si hablamos de rasgos disposicionales, estaremos indicando en general una alta estabilidad, pero si hablamos del proceso o elementos dinámicos, la posibilidad de cambio y adaptación a las circunstancias es mucho mayor.

Uno de los autores que ha expresado de forma más clara este análisis de la personalidad en términos de niveles es McAdams (1987; 1994); el autor propone que para entender la estructura y dinámica de la personalidad, se deben incluir al

menos tres niveles, teniendo en cuenta que cada uno de ellos incluye a su vez, una amplia gama de constructos de personalidad:

- Los rasgos disposicionales (Nivel I): éste incluye aquellas dimensiones de personalidad, relativamente descontextualizadas que denominamos rasgos, y que se caracterizan por una cierta estabilidad temporal y consistencia transituacional.
- Los intereses personales (Nivel II): se refiere a lo que la persona quiere y los métodos que utiliza para conseguir lo que desea y evitar lo que no desea. De esta forma, las personas tienen sus características (rasgos), pero a la hora de hacer cosas, de comportarse, se expresan en el dominio del nivel II; por ello, estas características están más sujetas a las influencias situacionales, culturales, o a los cambios evolutivos.
- Narración de la propia vida (Nivel III): el nivel II nos dice qué hace una persona y cómo lo hace, pero el nivel III iría más allá, indicando quién o qué está intentando ser, es decir su identidad. Las historias de vida incluyen distintos elementos, como un tono emocional (más optimista o pesimista), imágenes o metáforas significativas, ideologías, episodios concretos con un marcado carácter o significado para el individuo (la adolescencia, el primer fracaso...), las idealizaciones o aspiraciones sobre uno mismo y su papel en la vida, y un final, que marca el legado que uno deja y que genera nuevos comienzos en generaciones posteriores.

3.3. Funciones y teorías de la personalidad

Las teorías sirven a dos propósitos. El primero y más elemental es explicar el conjunto de fenómenos a los que se dirige, lo que significa que siempre ha de proporcionar una manera de entender algunas de las cosas que se sabe que son ciertas. El segundo propósito es sugerir nuevas posibilidades sobre las cuales no se tiene certeza. Es decir, una teoría debe predecir nueva información, es decir, adelantar cosas sobre la gente que quizá nadie había considerado examinar aún (Carver & Scheier, 1997).

La función predictiva de las teorías es más sutil y difícil que la función explicativa. En parte, el problema estriba en que la mayor parte de las teorías tiene algo de ambigüedad que, a menudo, hace difícil saber cuál debería ser la predicción. En efecto, mientras más amplio sea el alcance de una teoría, mayor probabilidad habrá de que resulte ambigua. Como ya se ha mencionado, la personalidad es un concepto amplio y abstracto que cubre una enorme gama de fenómenos de la experiencia humana, por lo que las teorías de la personalidad tienden a ser complejas. Generalmente, están pensadas para manejar muchas variables casi al mismo tiempo, así que sus predicciones son a veces inciertas.

No obstante, las teorías de la personalidad varían en la ambigüedad de sus predicciones, y algunas son más precisas que otras. La precisión se pierde si el teórico abusa del lenguaje metafórico (Maddi, 1980), y sin precisión es más difícil predecir. Las teorías también difieren en las cercanías de sus conceptos con las cualidades observables de la conducta. En algunas (como en las del condicionamiento), las ideas están estrechamente vinculadas a la conducta, en tanto que en otras (como la teoría psicoanalítica), los conceptos están muy desligados del comportamiento. Mientras mayor sea la distancia entre los conceptos de la teoría y las acciones (pensamientos o sentimientos) de los individuos, más ambigua resultará la predicción.

Para que científicamente una teoría sea “buena”, (Carver & Scheier, 1997) debe poseer la cualidad de la parsimonia, es decir ser capaz de explicar la personalidad mediante el menor número de suposiciones (o conceptos). Maddi (1980), exponía que es bueno que una teoría sea estimulante, es decir, que provoque entusiasmo, interés o pasión. Pero una teoría también puede resultar estimulante al causar indignación y los consecuentes esfuerzos por demostrar lo equivocada que está. Producir una reacción, cualquiera que sea es bueno porque genera esfuerzos por averiguar si la teoría es o no de utilidad.

Las funciones que debe cumplir una teoría de la personalidad según Hall y Lindzey, (1970) son:

- *Comprehensiva*: El modelo explicativo debe dar cuenta del conjunto de conocimientos e información que se tiene acerca de la personalidad.
- *Parsimoniosa*: La propuesta debe dar cuenta de la complejidad de la personalidad y de sus interacciones en los términos más sencillos posibles. La parsimonia no consiste en un proceso reduccionista, sino de organización lógica. Ésta, no consiste en reducir los procesos de personalidad a uno solo, (lo que se ha intentado repetidamente), ni a limitar el campo posible de estudio; la parsimonia es la exigencia de claridad y de unificación de los elementos explicativos.
- *Heurística*: La teoría debe servir para unificar la información conocida y para abrir nuevos campos de estudio posibles. La teoría no sirve tanto para resolver una cuestión como para abrir nuevas preguntas.

A continuación, exponemos la clasificación de las distintas teorías de la personalidad propuesta por Carver y Scheier (1997), hasta llegar a los planteamientos sociocognitivos actuales (ver Tabla 1.6).

Tabla 1.6.

Clasificación de las teorías de la personalidad

Teoría de las disposiciones	Se basa en la idea de que la gente tiene cualidades (disposiciones) relativamente estables que se presentan en diversas situaciones. Aunque en apariencia tales disposiciones se muestren de manera distinta, de algún modo están profundamente arraigadas a la persona. Los teóricos de esta corriente se distinguen por la forma en la que consideran a las disposiciones. Algunos se concretan a afirmar su existencia, sin decir gran cosa de su influencia en la conducta. Otros se concentran en la idea de que las disposiciones ejercen su influjo mediante fuerzas motivacionales.
Teoría biológica	El punto de vista biológico es muy parecido a las teorías de las disposiciones, aunque con un énfasis diferente. La aproximación biológica afirma que la personalidad humana tiene una base genética, que las disposiciones de cada persona son heredadas. De hecho, algunos teóricos llevan esta idea un paso adelante y sugieren que la existencia de varias cualidades de la conducta humana obedece precisamente a que tienen propósitos evolutivos. Otra parte de

	la teoría biológica proviene de la idea de que comprender la personalidad significa entender el funcionamiento del cuerpo que habitamos. Este aspecto se concentra en el efecto que el sistema nervioso y las hormonas tienen sobre el tipo de persona en la que cada individuo se convierte.
Teoría psicoanalista	Se basa en la idea de que la personalidad es un conjunto de fuerzas internas que compiten y están en conflicto. La dinámica interna de esas fuerzas (y la forma en la que la conducta surge de ellas) constituyen el núcleo de esta teoría. Desde este punto de vista, se considera que la naturaleza humana es un agregado de presiones internas que a veces trabajan en conjunto y otras están en conflicto. Esta perspectiva es quizá la de orientación más rígida, ya que es dominada por una única teoría, la psicoanalítica de Sigmund Freud.
Teoría neoanalítica	Deriva de la teoría psicoanalítica, aunque ésta ha evolucionado de manera que la hacen muy disímiles de la teoría freudiana. Por lo que puede afirmarse que ya no comparte la visión del mundo de ésta. Las ideas que forman el núcleo de la teoría neoanalítica atañen al yo (ego) y a su desarrollo, así como la importancia de las relaciones sociales para la personalidad y su funcionamiento.
Teoría del aprendizaje	Se inicia con una concepción de la naturaleza humana en la que lo primordial es el cambio, más que la coherencia, de la conducta. Es decir, la cualidad más evidente de la naturaleza humana, desde el punto de vista del aprendizaje, es que la conducta humana cambia sistemáticamente como resultado de la experiencia. La personalidad de un individuo es la suma integrada de todo lo que haya aprendido.
Teoría fenomenológica	Dos ideas fundamentales se extraen de dicha teoría. La primera es que la experiencia subjetiva de cada cual es importante, valiosa, significativa y única. Para esta perspectiva, resultan de vital importancia la individualidad y el hallazgo del propio camino a la esencia interna del ser. La segunda es que la gente tiende de manera natural a la autoperfección y que todos pueden avanzar en esa dirección ejerciendo su propia voluntad para hacerlo. La autodeterminación es una parte importante de esta teoría y, la personalidad humana es, por una parte, asunto de la unicidad interna y, por otra, de lo que el individuo decida hacer de él mismo.
Teoría de Autorregulación cognoscitiva	Sostiene que los procesos cognoscitivos son fundamentos importantes de la personalidad. Teóricos de los procesos cognoscitivos adoptan una metáfora que considera a la naturaleza humana como una especie de máquina. Según esta metáfora, el sistema nervioso es como una computadora orgánica gigantesca con reglas de toma de decisiones y patrones de almacenamiento y uso de la información.
Teorías sociocognitivas	Parte de la convicción de que la discriminabilidad de la conducta y la complejidad de las interacciones entre el individuo y la situación, sugieren la conveniencia de focalizarse más específicamente en el modo en que la persona elabora y maneja cada situación particular, en vez de inferir los rasgos que tiene generalmente.

3.3.1. Teorías de rasgo versus Teorías socio-cognitivas

Ningún rasgo aislado, ni todos los rasgos determinan el comportamiento por sí solos. Las condiciones del momento también son decisivas...exigen una forma especial de respuesta adaptativa, que quizá nunca volverá a ser requerida precisamente del mismo modo (p. 330).

Resulta paradójico que sea Allport (1937) el autor de esta cita, ya que es uno de los máximos representantes del análisis de la personalidad y sus manifestaciones comportamentales a partir del concepto de rasgo; dicha cita podría ser suscrita por cualquier representante del planteamiento socio-cognitivo.

A este respecto, cabe decir que gran parte de las críticas formuladas al concepto de rasgo, se deben al empleo de que tales conceptos se han hecho “en la práctica”, en la investigación, en la evaluación e intentos por explicar y predecir la conducta; ya que en la teoría parece que los diferentes teóricos han estado siempre de acuerdo en el carácter interactivo y contextualizado de la conducta y en la necesidad de tomar en cuenta el contexto, las características particulares de cada situación, a la hora de describir, explicar y predecir la conducta.

Bermúdez (2012), expone que, una de las críticas de la personalidad entendida como la organización del conjunto de rasgos que caracterizarían a cada individuo y que se expresaría en la tendencia relativamente estable a comportarse de manera similar en un amplio rango de situaciones, es que resulta incapaz de dar respuesta a una paradoja apreciable:

- a) La conducta de las personas no es tan consistente, semejante en las distintas situaciones, como se predice desde el concepto de rasgo. Más bien lo que la observación de la conducta pone reiteradamente de

manifiesto, es que nuestra conducta varía de una situación a otra en función de las demandas específicas que cada situación plantea.

- b) Pese a la variabilidad situacional que muestra nuestro comportamiento, seguimos reconociéndonos como la misma persona, y lo mismo sucede a quienes nos observan.

Ante esta situación, desde la psicología del rasgo se ha apelado a razones esencialmente de tipo metodológico que permitirían seguir defendiendo que la norma es la consistencia y la variabilidad conductual, la excepción.

También señala, que han sido cuestionadas por el empleo de unidades globales (los rasgos de personalidad), que en sí mismas no son otra cosa que abstracciones elaboradas a partir de promedios de conducta (esto es, de la observación de la conducta en un amplio rango de situaciones), que no responden a ningún caso concreto, dando por supuesto que el rasgo significa lo mismo para cada persona y viene definido por el mismo tipo de conductas.

Una tercera crítica, aborda que el rasgo permite hacer predicciones promediadas (aplicables a distintas situaciones), pero no permite predecir el comportamiento de un individuo en una situación específica (se esperaría, por ejemplo, que una persona “extravertida”, se comporte de manera extravertida en cualquier situación; sin embargo, como con frecuencia nos indica la simple observación casual de la conducta, ésta cambia de una situaciones a otras).

Por último, el rasgo permite describir a los individuos y tiene una gran utilidad clasificatoria, para identificar tendencias comportamentales promedio, pero parece encontrar muchas limitaciones para predecir el comportamiento de individuos concretos en circunstancias igualmente específicas. Bandura (1977, 1999), dice que *aún cuando sea preciso reconocer el valor de los rasgos como*

taxonomías descriptivas, éstos nos dicen realmente poco acerca del papel que en la determinación de la conducta juegan las características idiosincrásicas (la personalidad) del individuo, porque los factores y características personales influyen sobre la conducta en función, al mismo tiempo, de las características específicas de la situación y no como tendencias comportamentales aplicables indistintamente a cualquier situación (p. 168).

A estas cuestiones, se intenta dar respuesta desde los planteamientos sociocognitivos; a partir del reconocimiento del carácter activo del ser humano, el acercamiento sociocognitivo hace énfasis en la naturaleza sistémica de la personalidad, integrada por un conjunto dinámicamente interrelacionado de capacidades, recursos y procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y autorreguladores, desde los que el individuo en un proceso constante de interacción recíproca con las diversas situaciones que le rodean en cada momento dirige su comportamientos.

Este proceso continuo de interacción dinámica recíproca entre los recursos que configuran la personalidad y entre ésta y las peculiares características de las circunstancias en que cada momento se desarrolla la conducta, se refleja en perfiles idiosincrásicos de comportamiento situación-conducta que vienen a constituir la auténtica seña de identidad de la personalidad de cada individuo. Desde esta perspectiva se entiende que las personas pueden diferir en el contenido de los elementos básicos integrantes de la personalidad; en el tipo de situaciones ante las que estos elementos se activan o inhiben en un dinámico proceso de interacciones recíprocas; en la naturaleza y configuración de estos procesos de interacción entre los recursos personales, por un lado, y entre éstos y las características de la situación, por otro; en el modo en que peculiarmente responden a las demandas situacionales; y finalmente, en el grado de estabilidad del perfil de comportamiento que caracteriza a cada uno.

En este contexto, parece claro que el entendimiento del peculiar estilo de comportamiento que define y caracteriza a cada persona, pasa por el reconocimiento de la naturaleza contextual de la conducta y de la interrelación recíproca continua entre los recursos personales y las específicas características de la situación; la conducta se da en un contexto específico y es manifestación del esfuerzo adaptativo del individuo para satisfacer sus necesidades y objetivos de comportamiento teniendo en cuenta al mismo tiempo las demandas y requerimientos de la situación concreta a la que se enfrenta en cada momento.

La predicción de la conducta individual se verá facilitada en la medida en que conozcamos el peculiar entramado de recursos y potenciales de conducta propios de cada individuo, las características definitorias del contexto de conducta y el perfil de comportamiento que caracteriza el modo idiosincrásico con el que el individuo suele responder a tales demandas situacionales.

4. CONCLUSIONES

Concluimos el capítulo, delimitando el prisma de la cognición desde una visión más amplia, sugiriendo que la personalidad integra los constructos de inteligencia y emoción, ya que ésta hace referencia a la forma de pensar, percibir o sentir de un individuo y:

- Constituye su auténtica identidad; está integrada por elementos de carácter más estable (rasgos) y elementos cognitivos, motivacionales y afectivos más vinculados con la situación y las influencias socio-culturales y por tanto, más cambiables y adaptables a las peculiares características del entorno;

- Dichos elementos determinan, en una continua interrelación e interdependencia, la conducta del individuo; tanto lo que podemos observar desde fuera (conducta manifiesta), como los nuevos productos cognitivos, motivacionales o afectivos (conducta privada o interna), que entrarán en juego en la determinación de la conducta futura (cambios en expectativas, creencias, metas, estrategias y valoración de las situaciones).

Es a partir de este escenario, donde la IE basada en el modelo de habilidad dará paso a una nueva conceptualización de la misma, fundamentada en modelos mixtos que, como veremos a continuación, serán acogidos por la personalidad.

CAPÍTULO 2

LA PERSONALIDAD ACOGE A LA EMOCIÓN: LA AUTOEFICACIA EMOCIONAL

INTRODUCCIÓN

Como hemos iniciado en el capítulo primero el paradigma teórico descrito por autores como Mayer y Salovey (1997), conceptualizan la IE desde una perspectiva de *habilidad* planteada como una capacidad independiente de la personalidad, susceptible de ser aprendida o modificada, que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos, y evaluada a través de tareas de ejecución, en las que el sujeto ha de solucionar problemas emocionales midiendo así, la inteligencia clásica; en consonancia con esta postura, Grewal y Salovey (2005) defienden que la IE entendida como habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de la personalidad.

Ante la posibilidad de que la personalidad sea un constructo independiente de la IE, ésta acoge a la emoción desde una nueva conceptualización de la IE: los modelos *mixtos*, donde la IE es considerada un conjunto de habilidades, destrezas y rasgos de personalidad y, es evaluada por medio de instrumentos de auto-informe. Será dentro de los modelos mixtos, donde uno de sus autores más relevantes, Petrides (2006; 2009), acuñará el término de Autoeficacia Emocional en cuyo marco la IE se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad.

No obstante, como veremos en el siguiente capítulo, lo que conduce a constructos diferentes de IE (como una inteligencia más o como parte de la personalidad), no son los modelos ni los elementos que los integran, ya que éstos tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000), sino la operacionalización y el método de medida empleados, es decir, la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad (Pérez, Petrides & Furnham, 2007).

1. MODELOS DE PERSONALIDAD: EL ESTUDIO DE LOS RASGOS

Son diferentes las teorías que definen la personalidad y sus rasgos. El objetivo del apartado es analizar los diferentes modelos del estudio de la personalidad y la relación de ésta con las Inteligencia Emocional (IE).

1.1. Acepciones y alcance de los rasgos en la personalidad

Como hemos visto en el primer capítulo, no es comprensible la entidad ni el desarrollo de la psicología de la inteligencia y de la personalidad sin hacer mención a los rasgos. Eso no quiere decir que sólo deba hablarse de rasgos en uno u otro caso, sino más bien que lo que no son rasgos, hoy por hoy, ocupan un lugar secundario tanto en la elaboración teórica como en la oferta de instrumentación

evaluativa e incluso en las aplicaciones. Como veremos en el presente capítulo, también los rasgos ocupan un lugar preferente en la IE, y más concretamente en la Autoeficacia Emocional. Debido posiblemente a esa importancia y a la complejidad que entraña, la significación que posee el rasgo no es la misma en todos los autores. Por ello, exponemos las líneas interpretativas generales sobre las que se sustentan las distintas acepciones de rasgo.

1.1.1. Los rasgos en nuestro mundo diario

Las relaciones entre seres humanos llevan consigo unos supuestos que se encuentran estrechamente relacionados con la idea de rasgo y sin embargo, la significación concreta de lo que significan los rasgos no es muy clara. El análisis de cómo se utilizan los rasgos en el mundo diario y en el mundo psicológico técnico da como resultado que ambas utilizaciones no se solapan totalmente, aunque muchas de las notas que caracterizan ambos acercamientos son comunes. Recogemos aquellas características que consideramos importantes en el uso de los rasgos en el mundo de interacción personal cotidiana, y lo primero que hay que decir es que un *rasgo viene a ser entendido como una característica que sirve para enjuiciar a las personas y que existe más de una para cada ser humano* (Pelechano 2000, p. 191). Además el autor añade:

- a) Para poder identificar a las personas, según la manera en cómo se comporta, esperamos que las personas se comporten de manera similar a lo largo del tiempo. Sin embargo, esta atribución no se mantiene a lo largo de todo el ciclo vital. Parece que existe, como fuerza compensatoria, una tendencia a uniformar las conductas que esperamos de los demás, no de acuerdo con una consideración individual sino más bien generacional: por ejemplo, los jóvenes son impulsivos, mientras que los ancianos son prudentes; los niños pequeños no piensan, y por ello se les permiten muchas cosas, y a medida que van creciendo, tendemos a considerar inadecuadas unas acciones que antes permitíamos.

- b) A pesar de la creencia de que no todas las personas son igualmente coherentes ni consistentes. Estas dos categorías parecen ser una fuente de diferencias individuales, de manera que siendo estas dos características las bases que sustentan la confianza... de unas personas nos fiamos y de otras no; aun cuando éstas últimas no nos hayan demostrado hasta el momento y con hechos que debemos desconfiar de ellas.
- c) Suponemos que una persona nerviosa tenderá a hacer cosas más imprevisibles e inadecuadas en distintas situaciones, que las que hará una persona controlada; es decir, las personas tenderán a conducirse de manera similar en situaciones distintas (consistencia comportamental) dentro de márgenes muy amplios o, en todo caso no se exige la misma topografía de respuestas sino la misma calidad en el valor funcional de las respuestas que cada persona emita en distintas situaciones; la atribución de consistencia funcional posee límites claros en la medida en que esperamos que incluso los seres humanos más tímidos reaccionen con vivacidad ante situaciones extremas.
- d) Parece ser que es a lo largo de la vida donde se va estableciendo la coherencia en la acción y no esperamos que las situaciones se mantengan iguales siempre; esta coherencia depende del tipo de contexto de la vida al que nos estemos refiriendo, la coherencia y estabilidad son distintas, asimismo, en función del tipo de área de funcionamiento personal que se trate; así por ejemplo, cuando se trata del amor en la adolescencia, prima la inestabilidad y la duda; mientras que en el mundo laboral se desea lo contrario.
- e) Desde la adolescencia, establecemos un diálogo interno con nosotros mismos, de forma que la estabilidad y la consistencia no se presentan en abstracto sino respecto a características concretas, tales como la honradez, la humildad o la valía personal. Una de las tendencias más frecuentes en estos diálogos internos consiste en auto-atribuirse mayor consistencia y estabilidad que la que los demás nos atribuyen.

- f) Tendemos a describir y explicar las conductas de los demás y de nosotros mismos en función de la presencia de características que parecen más estables (bondad, hostilidad, agresividad, cordialidad...). Esta manera de entender la conducta de los demás no agota la explicación ni la descripción de éstos, en el sentido de que cuando las personas no se comportan de la manera esperada se ofrecen explicaciones alternativas en las que se apela a determinantes situacionales; es decir, usualmente introducimos la responsabilidad y/o causalidad de la acción en la persona cuando se trata de situaciones normalizadas, mientras que apelamos a excusas o explicaciones alternativas de presión de los demás sobre la persona (presiones situacionales) para justificar las acciones realizadas. Esta tendencia, además, se diversifica en función del tipo de relación que tengamos con el actor de la acción: si la relación es de enemistad y la acción realizada es social y/o personalmente negativa explicamos las acciones apelando a cualidades internas; si la relación es de enemistad y la acción realizada es social y/o personalmente positiva aducimos atributos de disimulo (quedar bien) o de presión ambiental (no ha tenido otro remedio). Justamente lo contrario sucede en el caso de mantener una relación de amistad con el actor de la acción: si la acción es personal y/o socialmente reprobable atribuimos una explicación situacional (no ha tenido más remedio) o de “mala suerte”; cuando la acción es personal y/o socialmente aceptable, damos razones en las que sobresalen las cualidades personales.
- g) Generalmente, a diario, utilizamos las características con las que identificamos a las personas para formular juicios acerca de las razones y/o causas de las acciones que realizan.
- h) Pese a que la atribución de responsabilidad es personal en muchas ocasiones, la apelación a una causalidad tiende a diversificarse en dos caminos: el primero que sugiere que las características que identifican a un

individuo son heredadas de manera directa, y el segundo, en que dichas características son fruto de aprendizaje familiar.

- i) Por lo general, se tiende a utilizar más de una característica para identificar a una persona, excepto en el caso de patente anormalidad.
- j) Las agrupaciones de rasgos y su justificación se encuentran socialmente contextualizadas; y es ese contexto sociocultural el que representa una fuente de diferenciación y de uniformización, según el caso; de este modo, en las características que se emplean se tienden a percibir relaciones que no poseen un gran apoyo empírico aunque se utilizan como si sus relaciones fuesen evidentes (es bajito, luego tiene mal genio; es guapo, luego es inteligente o todo lo contrario).
- k) La apelación a estas características exige un notable nivel de abstracción en la medida en que el usuario de las expresiones se distancia de las acciones concretas que observa para conferirles una significación. La característica como tal, no se observa directamente, sino que lo que se observan son acciones concretas, que el observador debe analizar, comparar, encontrar similitudes y diferencias, con el fin de emplear la expresión verbal adecuada que corresponde a cada grupo de acciones. En este sentido hay que decir que el empleo de estas características que son los rasgos en el lenguaje cotidiano exige un nivel de competencia verbal y social que no se encuentra presente en la primera infancia sino que comenzaría a articularse hacia los tres años y que presenta ya una cierta estructura hacia los cinco años aunque se enriquece, perfila e incorpora elementos psicológicos diferenciados hasta los cuarenta años aproximadamente. Después de esa edad resulta muy difícil de modificar en nuestros días y, ya en la tercera y cuarta edad, la estructura tiende a reducirse en número de factores y estilizarse.

1.1.2. Clasificación de las principales significaciones de los rasgos en la personalidad

Una presentación acerca de las distintas opciones significativas de los rasgos ha sido hecha hace unos años desde distintas perspectivas teóricas (Báguena 1989; Belloch, 1989; Pelechano, 1989); propuestas que, pasados unos años, han sido revisadas sin aportar ideas radicalmente nuevas (Costa & McCrae, 1994; Matthews & Deary 1998), y que son un indicador de que el concepto de rasgo no se entiende de la misma manera por todos los teóricos que lo utilizan:

- Diferenciamos un primer grupo donde se encuentran autores como Buss y Craik (1989), para los cuales un rasgo indica simplemente una etiqueta que hace referencia a patrones de conducta que van juntos o covarían entre sí: el rasgo sería un resumen de las acciones a las que se refiere la expresión verbal y no tendría más valor que el de poder hablar de más cosas con menos palabras, sin aportar nada nuevo ni tener poder explicativo. Una variación de esta opción la ofrece Alston (1975), que supone que los rasgos representan disposiciones a responder a ciertos estímulos con unas respuestas determinadas (y no con otras).
- En un segundo grupo se encuentran autores que definen los rasgos como categorías cognitivas (Pelechano, 2000). En este grupo existe una considerable diversidad que iría desde la búsqueda de los invariantes léxicos universales (que ha dado lugar, por ejemplo, a los Cinco grandes en personalidad), hasta la identificación de los rasgos tipos como prototipos ejemplares de modos de hablar y hacer que defiende la escuela de Walter Mischel (1976, 1978, 1990). El autor indica que en la medida en que se tenga información precisa y suficiente sobre las personas, las inconsistencias comportamentales no poseen apenas relevancia y tendemos a utilizar categorías como identificadores de las acciones y de sus consistencias y estabildades; sin embargo, en la medida en que no se tenga información suficiente, o suficientemente relevante, sobre una

persona, comienza a ser importante el papel de la situación y el grado de normatividad que se adscribe a las acciones, por lo que se tiende a emplear categorías que funcionan como prototipos de sentimientos, pensamientos y acciones. Así, Wright y Mischel (1987) caracterizan a los rasgos como juicios condicionales acerca de las contingencias comportamentales que se dan en las situaciones y, como tales condicionales, su poder de generalización, es más pequeño.

- En un tercer grupo, posiblemente el más numeroso y activo dentro de la psicología de la personalidad, se encuentran los distintos disposicionalismos o tendencialismos. El rasgo se entiende no como un patrón de respuestas o de covariación de respuestas sino como una disposición a responder de una manera específica ante situaciones distintas y a lo largo del tiempo (Costa & McCrae, 1995). No es incompatible con la existencia de patrones de covariación, pero fundamentalmente se postula que no tiene por qué existir una relación punto a punto entre rasgos y conducta. La estructura de la personalidad sería el patrón de covariación de rasgos en una población. Es importante aclarar la diferenciación entre disposición y conducta; la disposición predispone a ciertas conductas frente a otras pero no es un determinismo. Una predisposición no implica una topografía comportamental específica sino una tendencia o facilidad para realizar una clase de conductas frente a otras. En la medida en que el rasgo se defina como disposición, quiere decir que los ítems concretos que sirven para su definición no agotan su significación, sino que son marcadores o claves ilustrativas de las conductas que definen esa predisposición; pero también que existen otros ítems que no han sido evaluados en ese momento. De ahí que se pueda asimilar el rasgo a un constructo de personalidad, cuya significación no se agota en los descriptores concretos (ítems) que sirven para su evaluación. Esta concepción de rasgo se aplica tanto a lo que Tellegen (1988) llama el *rasgo como dimensión*, como a la característica de un individuo y que da

razón de su ubicación a lo largo de la dimensión y que el propio Tellegen denomina *rasgo propiamente dicho*. En ambos casos, los rasgos son lo que tradicionalmente en teoría psicológica se denominaban constructos psicológicos, que se manifestarían en unos indicadores o marcadores de esos rasgos.

- En un intento por dar sentido y agrupar distintas opciones, Cattell (1950), Eysenck (1967), y Wiggins (1984) diferenciaban entre dos tipos de rasgos, aunque cada uno de ellos utilizaba una terminología distinta: rasgos superficiales (*surface traits*) y rasgos fuente (*source traits*) en el caso de Cattell (1947), rasgos fenotípicos y rasgos genotípicos para Eysenck y rasgo1 y rasgo2 como propone Wiggins. Los primeros de cada par se refieren a patrones de covariación, mientras que los segundos se podrían identificar con la acepción disposicional-causal.

1.2. Modelos teóricos en el estudio de la personalidad

Las distintas teorías formuladas para describir y explicar la personalidad han dado lugar a diversos modelos teóricos. Vamos a realizar una revisión desde la perspectiva planteada por Bermúdez (1980, 1985b). Tres son los modelos propuestos por este autor (ver Tabla 2.1); internalista, situacionista e interaccionista; que se diferencian fundamentalmente, en la respuesta que dan a la cuestión sobre los determinantes de la conducta individual. El modelo internalista entiende que la conducta está fundamentalmente determinada por factores personales o definatorios del individuo. El modelo situacionista, por su parte, entiende que la conducta está principalmente determinada por las características del ambiente o situación en que ésta tiene lugar. El modelo interaccionista, por último reúne, las dos posiciones anteriores, señalando que la conducta está determinada, en parte, por características personales; en parte, por parámetros

situacionales; y fundamentalmente, por la integración entre ambos conjuntos de determinantes.

Por último, expondremos las aportaciones más recientes de los modelos psicométricos basados en los rasgos, el sociocognitivo como modelo probablemente dominante en la actualidad y el biológico relacionándose con la neurociencia de la personalidad.

Tabla 2.1

Resumen de las características de los modelos teóricos en psicología de la personalidad según Bermúdez, 1985b.

MODELO	SUPUESTOS
Internalista	Conducta fundamentalmente determinada por VV. Personales Consistencia-estabilidad Variables personales permiten predecir la conducta Metodología <i>clínica y/o correlacional</i> Persona: <i>Activa</i>
Situacionista	Conducta fundamentalmente determinada por VV. Situacionales Especificidad Personalidad = Conducta Metodología <i>experimental</i> Persona: <i>Reactiva</i>
Interaccionista	Conducta fundamentalmente determinada por la interacción entre VV. personales y situacionales Por parte de las VV. personales: mayor peso de los <i>factores cognitivos</i> Por parte de las VV. situacionales: mayor peso de la <i>situación psicológica o percibida</i> Persona: <i>Activa e intencional</i>

1.2.1. Modelo Internalista

Los planteamientos teóricos integrados en el modelo internalista entienden a la persona como organismo activo, determinante fundamental de la conducta que manifiesta en las distintas situaciones. La característica principal que subyace a estos planteamientos teóricos sería que los determinantes esenciales son los factores, dimensiones estructurales o variables personales, que defienden a un individuo. Junto con esta característica, y derivada de ella, estos planteamientos mantienen que la conducta de los individuos es altamente consistente a lo largo de

las distintas situaciones, y estable a lo largo del tiempo; puesto que, si las expresiones comportamentales de los individuos dependen de sus características personales, no afectando apenas la situación, se esperará que, en la medida en que dichas características son relativamente duraderas y consistentes, la conducta a que dan lugar, reúna también, estas condiciones.

Por otra parte, si la conducta es función, principalmente de las variables personales, conocidas éstas, podrán hacerse predicciones válidas del comportamiento de los individuos. Para llevar a cabo este análisis de las variables personales, se utiliza, generalmente, la metodología clínica y/o correlacional.

Finalmente, mientras el modelo mecanicista (o situacionista), ha guiado la investigación hacia los elementos básicos de la personalidad, el internalista u organísmico ha moderado ese reduccionismo, manteniendo como objeto de estudio la persona como un todo integrado y los aspectos subjetivos, o no directamente observables de la personalidad.

Aunque las características mencionadas son compartidas, en menor o mayor medida, por todos los planteamientos incluidos en este modelo internalista, pueden establecerse, sin embargo, diferencias entre ellos en función, principalmente, de la naturaleza de las características personales. En este sentido, pueden distinguirse tres tipos de planteamientos teóricos: procesuales, biológicos y estructurales (éstos, al estar directamente relacionados con el estudio de los rasgos, se abordarán de manera extensa aquellos modelos estructurales más significativos: Cattell, Eysenck y “Los Cinco Grandes”).

a) Planteamientos procesuales.

Las teorías procesuales, consideran que las variables personales que determinan la conducta y que posibilitan su predicción son de naturaleza dinámica, como estados y mecanismos afectivos y/o cognitivos, existentes en el individuo.

La metodología que se utiliza, en la mayoría de casos, es clínica, lo que implica el estudio del individuo total, con su peculiar y definitoria organización de los estados o procesos internos estudiados a partir de la recogida de datos basados en las observaciones de la conducta, generalmente, en contextos terapéuticos. Las afirmaciones realizadas a partir de los datos observados en las sesiones clínicas, se extrapolan a contextos no clínicos, proponiéndose como teorías generales de la conducta.

Entre estos planteamientos podemos incluir las teorías psicodinámicas y las teorías fenomenológicas o la teoría de los constructos personales de Kelly (1955). Estas teorías comparten los supuestos generales del modelo internalista, y los particulares de las teorías procesuales; pero a su vez, existen entre ellas diferencias en la naturaleza concreta de las variables personales analizadas en cada caso; las técnicas de medida, investigación y terapia empleadas; la importancia concedida a los procesos inconscientes; o el peso dado al papel del desarrollo evolutivo en la determinación de la conducta adulta. El planteamiento psicoanalítico se ha visto enriquecido en los últimos años al haberse realizado importantes investigaciones empíricas en torno a los mecanismos de defensa (Cramer & Davidson, 1998), o a las aportaciones de autores como Westen (1998). El modelo humanista, uno de cuyos representantes es Kelly, ha ejercido un papel fundamental en los nuevos modelos sociocognitivos.

b) Planteamientos biológicos.

Se atribuye a los factores causales de la conducta, que siguen estando en el individuo como en los planteamientos anteriores, una naturaleza no psicológica. En este sentido, podemos hablar de teorías que consideran que la conducta manifestada por un individuo está determinada por su peculiar configuración anatómica, estableciendo a partir de la observación sistemática de distintas constituciones corporales y de los comportamientos asociados con ellas, tipologías

constitucionales que han sido utilizadas en mayor medida, en contextos clínicos y en el estudio de la conducta delictiva, como las tipologías de Kretschmer o de Sheldon.

Dentro de este mismo contexto, y con una mayor significación teórica e investigadora, podemos incluir las concepciones que explican la conducta a partir del funcionamiento del sistema nervioso, tal y como señalan Pérez-García y Bermúdez (2012).

c) Planteamientos estructurales.

Consideran que las variables personales son de naturaleza estructural, denominándolas como rasgos o disposiciones estables de conducta, cuya organización y estructuración peculiar configura la personalidad de un individuo. Allport (1937) define el rasgo como algo que tiene una existencia real, en los siguientes términos: *un sistema neuropsíquico generalizado y focalizado, dotado de la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes, y de iniciar y guiar formas coherentes de comportamiento adaptativo y expresivo* (p. 312). Definiciones en términos de constructo, más aceptadas en el contexto de la psicología de la personalidad, han sido dadas por Cattell (1943, 1950) o Guilford (1959), como disposiciones relativamente estables y duraderas que ejercen efectos generalizados sobre la conducta. Los rasgos son comunes a las distintas personas, explicando las diferencias individuales en función de la posición que cada individuo ocupa a lo largo de la dimensión (o rasgo), así como la peculiar organización entre los distintos rasgos.

Se sostiene que la conducta es consistente y estable a lo largo de las distintas situaciones y en diferentes momentos temporales; o, dicho en otros términos, que la ordenación de los individuos en una variable o determinante personal específica se mantiene cuando se observa la conducta en otros contextos. La mayor parte de la investigación sobre rasgos ha estado guiada por la utilización de metodología multivariada, basada en un modelo acumulativo de medición. En

este tipo de modelos acumulativos, los indicadores de rasgo están aditivamente relacionados con la disposición inferida (relaciones directas entre personalidad y conducta); mientras que en los planteamientos procesuales, se atribuyen relaciones no aditivas o indirectas entre la conducta y los estados fundamentales supuestos (Mischel, 1968). Como técnica de recogida de datos se utilizan cuestionarios, inventarios, escalas y tests (se desarrollarán en el siguiente capítulo); analizando las puntuaciones obtenidas a partir de estas pruebas, mediante la utilización de métodos correlaciones de tratamiento de datos.

Los planteamientos teóricos más significativos dentro de este enfoque son el modelo de los 16 factores de personalidad de Cattell (1965), el modelo de los tres factores o modelo PEN (Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo) de Eysenck (1952, 1990), y el modelo de los Cinco Grandes Factores (Neuroticismo, Extraversión, Afabilidad, Tesón, y Apertura a la experiencia) de Costa y McCrae (1985, 1992) que desarrollaremos a continuación; La aproximación estructural en las últimas décadas se ha centrado en torno al consenso derivado de este último modelo, basado en cinco factores, de forma que cualquier nuevo constructo que entra en escena se analiza en relación con estos factores (Ozer & Reise, 1994).

1.2.1.1. Modelo de Raymond Cattell

Raymond B. Cattell (1972, 1982) es uno de los pioneros en el intento de construir una psicología científica de la personalidad. Licenciado en química, su interés primordial en el estudio de la personalidad consistió en establecer las unidades básicas de la personalidad, algo equivalente a la tabla periódica de los elementos que permitiera establecer una taxonomía inicial de todos los componentes de la personalidad.

Una de las aportaciones más consistentes de Cattell consiste en establecer tres tipos de fuentes a partir de las que podría investigarse la personalidad, los

datos L (Life), los datos Q (Questionnaire) y los datos T (objetivos). Los datos L provienen básicamente de la observación de terceros, con ellos Cattell obtiene una resolución de 15 factores que explicarían gran parte de la varianza de la personalidad. Los datos Q son los que provienen de auto-informes de sujetos, de la propia descripción que de sí mismas hacen las personas, y los datos T, objetivos, son los que provienen de la asociación científica entre una conducta y un registro psicofisiológico, por ejemplo. Otra de sus grandes aportaciones es el desarrollo y sistematización del análisis factorial, consiguiendo un desarrollo de la técnica, entonces inicial, que ha permitido posteriormente una generalización y consolidación como técnica básica en el estudio nomotético de los rasgos de personalidad.

La investigación con los datos provenientes de cuestionarios le lleva al desarrollo de uno de los cuestionarios más utilizados en la historia de la evaluación e investigación de la personalidad el Cuestionario de los 16 factores de personalidad. Según Cattell, de estos 16 factores, 12 de ellos coinciden con los obtenidos mediante las técnicas L, pero 4 de ellos son exclusivamente procedentes del uso del cuestionario en la evaluación de la personalidad.

Una de las críticas más habituales al modelo de Cattell es el gran número de rasgos propuestos, que serían excesivos (Digman, 1989), propuesta a la que siempre se opuso Cattell considerando que la complejidad de la personalidad humana no permite una descripción correcta con un número de rasgos menor (Cattell & Krug, 1986). No obstante, el mismo autor redujo el número de los «factores primarios» mediante un análisis factorial de segundo orden que reduciría los rasgos a cinco «factores secundarios».

El modelo de Cattell de la influencia de los rasgos de la personalidad sobre la conducta es complejo e incluso sofisticado (Cattell, 1990). En su “ecuación de especificación” reconoce que un determinado tipo de conducta puede estar influido por varios rasgos y no sólo por uno. Además, cada uno de estos rasgos

puede tener un peso diferencial en la predicción. Propone además un tipo de predicción multivariada de la conducta en la que hace entrar como factores de predicción, no sólo a los rasgos de personalidad, sino también a las actitudes, a los sentimientos y a otros componentes de la personalidad. Este tipo de formulación indica claramente que desde la perspectiva de Cattell, los rasgos no agotan ni el análisis ni la complejidad de la personalidad.

1.2.1.2. Modelo de Hans Eysenck

Hans J. Eysenck (1952) es otro de los grandes pioneros en el esfuerzo por dar un estatuto científico a la psicología de la personalidad. Su enfoque es diferente al de Cattell en tres aspectos: número necesario y suficiente de rasgos, estructura jerárquica de la acción y fundamentación biológica de los rasgos.

Abordaremos dos de estos aspectos:

a) Número necesario y suficiente de rasgos. En primer lugar, estaba interesado en establecer el número y la identidad de los rasgos necesarios y suficientes para describir la estructura de la personalidad. Por ello, su enfoque acerca del número es más parsimonioso, tratando de aislar como rasgos a unidades amplias de la organización de la conducta, unidades que pueden incluirse casi en la categoría de tipos de personalidad, si no fuera porque eran bipolares y cuantitativos. Según este criterio propone tres rasgos generales; Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo;

- *Extraversión.* Según la descripción de Eysenck los sujetos extravertidos son sujetos a quienes les gustan las fiestas, tener muchos amigos y establecer muchas relaciones y contactos. Suelen ser personas tendentes al contacto directo y poco formal, a las relaciones despreocupadas y las bromas. Suelen ser sujetos con niveles de actividad alto y, en general, amistosos, abiertos, comunicativos, sociales y aventureros. Por el

contrario, los introvertidos prefieren niveles de acción bajos, tienden a pasar solos más tiempo en sus propias actividades, con un número de relaciones limitado, y no tienden a establecer fácilmente nuevas relaciones sociales y personales. Suelen ser también más ordenados, organizados y rutinarios. Factorialmente se considera que la Extraversión tiene dos componentes principales: sociabilidad e impulsividad (Revelle, 1997).

- *Neuroticismo*. Con respecto a la dimensión de Neuroticismo, la propuesta de Eysenck es que las personas altas en Neuroticismo son personas con una mayor inestabilidad emocional, mayor tasa de ansiedad y un estado habitual de preocupación y tensión, lo que se manifiesta en numerosas quejas corporales como mareos, dolores de cabeza y otra sintomatología psicósomática. Suelen ser sujetos ansiosos, irritables, tensos y malhumorados, con tendencia a la culpabilidad. Habitualmente son personas con una alta reactividad a los sucesos negativos y tienen igualmente más dificultades para recobrar su estado normal.
- *Psicoticismo*. A pesar del nombre que induce a la confusión, es una variable centrada en la tendencia a la conducta de disconformidad y desviación social, con sus componentes negativos y positivos. El Psicoticismo, por otra parte, se caracteriza por conductas de alejamiento y distanciamiento personal, pero al mismo tiempo por un tipo de pensamiento divergente que puede ser bien excéntrico, bien original y creativo. En este tipo de rasgo se pueden incluir conductas de tipo claramente antisocial y conductas de excentricidad. Desde la perspectiva de Eysenck, en este rasgo se incluye también la tendencia a la originalidad y a la creatividad. Según el autor, la variable incluye un pensamiento de tipo sobreinclusivo, es decir, tendente a la ampliación, a la generalización y a procesos frecuentes en la creatividad.

La organización psicológica propuesta por Eysenck es de tipo dimensional no categorial, es decir una persona no pertenece exclusivamente a una u otra

tipología, sino que tiene puntuaciones propias en cada una de las tres dimensiones tipológicas.

b) *Fundamentación biológica de los rasgos*. Eysenck publica en 1967 uno de los libros más referidos en la psicología de la personalidad: “*The Biological Basis of Personality*”, en el que trata de fundamentar su propuesta de rasgos de personalidad en bases biológicas. El modelo de rasgos de Eysenck (1990) tiene dos características biológicas básicas: 1) la heredabilidad de los rasgos; y 2) la fundamentación fisiológica identificable de los mismos.

Desde esta la perspectiva se parte del supuesto que los rasgos básicos deben tener un componente genético al menos moderado. El segundo supuesto psicobiológico propone que cada uno de los rasgos tendría su propia fundamentación biológica.

1.2.1.3. Modelo de “Los Cinco Grandes”

A partir de los años ochenta y noventa se ha ido imponiendo un modelo estructural de la personalidad que propone cinco rasgos básicos como suficientes para la descripción completa de la personalidad. Es el llamado modelo de “Los Cinco Grandes” o modelo penta factorial. El modelo tiene su historia que se nutre principalmente de los estudios léxicos comenzados en la década de los años sesenta y que se basan en los términos del lenguaje que la gente utiliza para describir a las personas. La hipótesis léxica que lo fundamenta considera que las palabras surgen para describir los elementos de los comportamientos individuales, y que el número de palabras o términos refleja la importancia de lo que representan. En este sentido, como advierten Hogan y Hogan (1995), es un modelo descriptivo desde la perspectiva del observador externo, no del actor. El modelo propone que el lenguaje manifiesta las diferentes formas de ser que

muestran las personas y las diferencias individuales. El modelo no propone ninguna otra fundamentación teórica, lo que para algunos es su fuerza y para otros su debilidad.

El modelo puede servir como un modelo integrativo para la investigación y descripción de la personalidad según indican Moreno y Díaz (2013). Sin duda alguna, es el modelo actualmente más utilizado y el que goza de mayor apoyo. No obstante, a pesar del amplio consenso del que goza, en el modelo sigue habiendo puntos abiertos de discusión, tales como el término correcto de designación de las cinco variables y su número exacto. Los rasgos propuestos son: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad.

- *Neuroticismo*. Se corresponde aproximadamente con la variable del mismo nombre descrita por Eysenck. Describe a los sujetos caracterizados por emociones negativas, por la preocupación y la inseguridad. Suelen tener poca estabilidad emocional, escaso control personal y poca capacidad para imponerse objetivos. Suelen ser personas continuamente insatisfechas consigo mismas y con el contexto, por lo que tienden a tener relaciones conflictivas y un nivel bajo de autoestima.
- *Extraversión*. Son personas a quienes les agrada mantener muchas relaciones sociales, y tienden a interactuar más con otras personas cuando tienen la posibilidad de hacerlo. Suelen ser amistosos, afectuosos y locuaces, y les gusta la diversión. Normalmente mantienen más relaciones sexuales sin compromisos permanentes y suelen hacer amigos con rapidez. Normalmente informan de que se sienten bien siendo como son.
- *Apertura a la experiencia*. No siempre resulta sencillo describir este rasgo. Suelen ser personas curiosas, intelectualmente activas a quienes les gusta tener más información sobre lo que tienen y lo que hacen. Tienden a buscar nuevos planteamientos y nuevas posibilidades, lo que en algunos se transforma en

tendencias artísticas y creatividad. Suelen tener amplios intereses y saber más de las cosas. Con frecuencia suelen ser progresistas en temas sociales y políticos.

- *Amabilidad*. Suelen ser personas agradables de trato, que evitan los conflictos y la expresión de la hostilidad, habitualmente intentan llevarse bien con la gente que les rodea. En sus relaciones tienden a ser útiles, indulgentes y complacientes. Normalmente tratan más de llevarse bien con los otros que de dominarlos. Intentan en la medida de lo posible evitar los conflictos, tanto con gente que conocen como que no conocen.
- *Responsabilidad*. Es el rasgo que más términos ha recibido. Se refiere a la capacidad de autocontrol de los impulsos y a la voluntad para imponerse metas y logros. Habitualmente son personas responsables, honestas, con sentido de la rectitud y de la ética personal. Suelen tener mayor motivación de logro y obtienen mejores resultados en sus trabajos, los estudiantes suelen obtener mejores expedientes. En sus relaciones familiares suelen ser más responsables y con mayor sentido de la responsabilidad sexual.

Aunque existen diferentes formulaciones del modelo pentafactorial, probablemente el modelo más conocido y extendido es el propuesto por McCrae y Costa, que *intenta proporcionar una visión global del funcionamiento de la persona como totalidad a lo largo del ciclo vital* (McCrae & Costa, 1999, p. 150).

Por su parte, Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1995), diseñaron el cuestionario Big Five (BFQ) para adultos; más tarde, Barbaranelli, Caprara y Rabasca (1998) diseñan el instrumento para niños y adolescentes (BFQ-NA); será en el capítulo de la evaluación, donde abordaremos de una manera más extensa dicho instrumento (BFQ-NA) junto a sus características psicométricas dado que es el empleado en nuestro estudio empírico.

1.2.2. Modelo Situacionista

Los supuestos principales de este modelo parten de la idea de que las causas que ponen en marcha y dirigen la conducta las personas están fuera de ellas, lo que las hace ser más reactivas. De esta forma, el conocimiento de los factores o condiciones externas permiten establecer predicciones exactas de lo que ocurrirá en posteriores evaluaciones o momentos; y establecer, secuencias causales.

Los planteamientos integrados en este modelo se caracterizan, con respecto al internalista, por un cambio en la consideración de los factores determinantes de la conducta. Mientras en el modelo internalista, el mayor peso explicativo del comportamiento recae sobre variables personales; en el modelo situacionista se deja recaer dicha determinación *sobre factores externos o ajenos* al individuo, es decir, sobre las condiciones estimulares que configuran la situación en que se desarrolla la conducta.

Esta característica general se traduce en dos supuestos principales: la consideración de que la conducta es aprendida, y el énfasis en el estudio de la conducta como unidad de análisis (Pervin, 1970; Mischel, 1976; Bermúdez, 1985b).

En relación con el primer supuesto, se considera que la casi totalidad de la conducta es producto del aprendizaje; por ello, deben estudiarse los procesos de aprendizaje por los que adquirimos nuevas conductas. Este estudio se realiza mediante la utilización de metodología experimental, donde las hipótesis deben estar claramente definidas y deben poder verificarse a través de la manipulación de variables objetivas, externas al organismo y en un ambiente controlado. El procedimiento consiste en manipular las variables del medio y observar las consecuencias de esta manipulación sobre la conducta.

En este tipo de planteamientos se llega a hacer equivalente personalidad con conducta, considerando a ésta como unidad fundamental de análisis, como objeto principal de la investigación. Esto contrasta con el modelo internalista, donde el estudio de la conducta es el instrumento mediante el que podemos llegar a analizar, a través de relaciones directas o indirectas, los determinantes personales subyacentes a la misma que son, en último término, su objetivo primario.

Desde el momento en que el peso explicativo de la conducta recae en variables ajenas al organismo, no cabe hablar de consistencia, sino de especificidad: la conducta variará en función de las peculiares condiciones estimulares a las que se enfrenta el individuo y, en caso de observarse un patrón de respuesta similar, será debido a la equivalencia entre las distintas situaciones en que se analiza la conducta.

A pesar de que lo dicho hasta el momento, hace referencia a supuestos comunes a todas las teorías situacionistas, las aproximaciones integradas en este modelo, sin embargo, introducen matizaciones en sus formulaciones. Hay teorías, como las citadas, que simplemente se limitan a aplicar los principios del aprendizaje a la conducta humana; otras utilizan dichos principios para explicitar y contrastar supuestos de los planteamientos de naturaleza dinámica o procesual como Dollard y Miller; y otras, por fin, conceptualizadas como teorías de aprendizaje social, siguen enfatizando el carácter determinante de las situaciones, pero incluyen en sus análisis de la conducta variables personales, siempre moduladas por la percepción, significado o reacción que produce la situación a la que los individuos se encuentran. Constituyen un primer intento de integración de los modelos internalista y situacionista (como las formulaciones de Bandura, 1977; Rotter, 1954; o Mischel, 1980). Hoy en día, el modelo situacionista, se ha reconducido a partir de las aportaciones pioneras sobre aprendizaje social cognitivo de Rotter (1954) y Bandura (1977) hacia los nuevos modelos socio-cognitivos de personalidad (CAPS) representados por Mischel y Shoda (1995),

donde los conceptos que antes rechazaban el modelo conductista (creencias, valores, metas...) son precisamente el centro de atención, al tiempo que tratan de integrar los logros teóricos, empíricos y metodológicos del modelo de rasgos.

1.2.3. Modelo Interaccionista

El modelo interaccionista viene a superar las limitaciones de los planteamientos unidimensionales, al entender que la conducta está determinada, en parte, por variables personales; en parte, por variables situacionales; pero, fundamentalmente, por la interacción entre ambos tipos de determinantes (Pérez-García & Bermúdez, 2012). Bajo este modelo de sistema abierto, la personalidad no es una máquina ni una entidad predestinada, sino un sistema autorregulador en permanente interacción con otros sistemas. Así, los conceptos de autorregulación y de interacción implican potencialidades tanto como propiedades, y serían las piedras angulares de la personalidad (Van Heck & Caprara, 1992).

Los postulados teóricos del interaccionismo podrían resumirse en cuatro (Endler & Magnusson, 1974):

- a) La conducta es función de un *proceso continuo de interacción bidireccional* entre el individuo y la situación en que se encuentra.
- b) El individuo es un *agente activo e intencional* en este proceso de interacción.
- c) Por parte de la persona, los *factores cognitivos* son los determinantes más importantes de la conducta.
- d) Por parte de la situación, el determinante principal viene dado por el *significado psicológico* que el individuo asigna a la situación.

El primero de los supuestos implica lo esencial del modelo interaccionista: la conducta está determinada por un proceso continuo de interacción entre los factores personales y situacionales, en un contexto bidireccional. Hay dos tipos de interacción, la mecanicista (o unidireccional) y la dinámica (recíproca o multidimensional). La primera se centra entre los efectos principales (persona y situación) sobre la conducta. Utiliza para su estudio la técnica estadística el análisis de varianza distinguiendo claramente entre variables independientes (factores personales y situacionales) y dependientes (conducta analizada). En este caso, la interacción sería entre causas, no entre causa y efecto. La segunda se centra en la interacción recíproca entre conducta, factores personales y situacionales. Es multidireccional, analizando tanto las interacciones entre variables independientes, como entre variables independientes y dependientes.

El segundo supuesto de los planteamientos interaccionistas señala que el individuo es un *agente intencional y activo* en el proceso continuo de interacción; la persona interpreta las situaciones, les asigna un significado y, además, como resultado de su historia de aprendizaje, elige, en la medida de lo posible, las situaciones a las que se enfrenta, seleccionando de ellas aquellos aspectos que le resultan más significativos, convirtiéndose en señales de su conducta.

En relación con el tercer supuesto, los determinantes personales que son más importantes desde este entendimiento interaccionista de la conducta, se considera que son los *factores cognitivos*. En este sentido, quizá sea Mischel y sus colaboradores quienes han ofrecido una mayor estructuración sobre los determinantes personales de naturaleza cognitiva (Mischel, 1978; 1981; Wright & Mischel, 1987). Esta propuesta se completa con su nueva y reciente formulación del sistema cognitivo-afectivo de personalidad (CAPS) (Mischel, 1990; 2009; Mischel & Shoda, 1995; Shoda & Mischel, 2000), incorporando también el papel de los factores emocionales.

Finalmente, la cuarta característica del modelo interaccionista indica que el aspecto más relevante de la situación en la interacción, como determinante de la conducta, es su significado psicológico. Además de la distinción entre situación física y psicológica, es necesario hacer una diferenciación más entre “entorno”, “situación” y “estímulo”. El entorno es el marco general en que tiene lugar la conducta (factores sociales y culturales). La situación, por su parte, es el marco momentáneo o escenario en que ocurre la conducta. Y, por último, los estímulos son los elementos que integran y conforman la situación. “la distinción entre entorno y situación es análoga a la distinción entre rasgo y estado, siendo los entornos conceptualizados como marcos generales (rasgos), y las situaciones como marco momentáneo y cambiante (estados)” (Endler, 1982, pág. 223). Los estímulos forman parte de las situaciones y éstas, a su vez, forman parte de los entornos. Mientras que los psicólogos experimentales se centran en el estímulo, y los psicólogos sociales en el entorno, los psicólogos de la personalidad hacen de las situaciones su centro de interés, como parte del proceso de interacción continua persona-situación.

Aunque los seguidores de la aproximación interaccionista, no niegan la importancia de los factores o características físicas de las situaciones; su interés se centra, por su mayor relevancia, en los factores psicológicos, o lo que se viene denominando como “situación percibida”; haciendo referencia *al proceso por el que las situaciones y las condiciones situacionales son percibidas, construidas cognitivamente, y valoradas por la persona* (Magnusson, 1981, p. 22).

1.2.4. Hacia un modelo integrador

a) Modelo Dimensional o Psicométrico

Cuando se habla de los teóricos de los rasgos, los siguientes autores son los más citados: Cattell, Eysenck, Costa y McCrae. Cattell (Cattell, 1972; Cattell & Kline, 1982) mantiene que los rasgos son nomotéticos, resultado de un proceso de simplificar las tendencias generales y permanentes de conducta, Eysenck y Eysenck (1985) por su parte, consideran los rasgos como la expresión conductual de una estructura psicofisiológica universal y Costa y McCrae (1985) a partir de un modelo léxico han desarrollado un modelo de Cinco Grandes rasgos.

No obstante, en los últimos años se habla de un modelo de seis factores de personalidad, que denominan HEXACO (Ashton & Lee, 2007). Las dimensiones que contiene serían Honestidad-Humildad (con adjetivos que van desde sincero y honesto hasta codicioso y pretencioso), Emocionalidad (sentimental y sensible *versus* valiente y seguro de sí mismo), Extraversión (sociable y expresivo *versus* tímido y callado), Afabilidad (paciente y tolerante *versus* enojadizo y mal encarado), Responsabilidad (organizado y disciplinado *versus* negligente y vago), y Apertura a la experiencia (intelectual y creativo *versus* superficial y poco imaginativo). Este modelo tiene similitudes con el de los Cinco Grandes en tres de los factores: Extraversión, Responsabilidad y Apertura a la experiencia, pero introduce algunos cambios con respecto a las facetas incluidas en los otros dos factores (por ejemplo, la Emocionalidad del HEXACO no incluye la ira que sí contenía el Neuroticismo del modelo de los Cinco, pasando esos aspectos a la dimensión de la Afabilidad, que en el modelo de los seis enfatiza la paciencia y la tolerancia frente a la ira). Además, incorpora un sexto factor, Honestidad-Humildad con alguno de los contenidos que están recogidos en la Afabilidad de los Cinco, pero que según los autores constituyen un factor independiente y que puede ser relevante para el estudio de las relaciones sociales (Sibley, Harding, Perry, Asbrock & Duckitt, 2010).

b) Modelo Socio-cognitivo

La psicología de la personalidad debería proporcionar un marco integrador para entender las características comunes a todas las personas, las diferencias individuales en esas características comunes y, finalmente, el patrón único de cada individuo. McAdams & Pals (2006), establecen cinco grandes principios de una nueva ciencia integradora de la personalidad propuesta por dichos autores:

- Principio I: sobre “evolución y naturaleza humana”, sostiene que las vidas humanas son variaciones individuales en un diseño evolutivo general, lo que recoge las formas en que cada persona es como las demás.
- Principio II: “la estructura disposicional”, indica que las variaciones en un conjunto pequeño de rasgos disposicionales implicados en la vida social, constituyen los aspectos más estables y reconocibles de la individualidad psicológica.
- Principio III: “adaptaciones características”, señala que, más allá de los rasgos disposicionales, nuestras vidas varían con respecto a un amplio rango de adaptaciones motivacionales, socio-cognitivas, y evolutivas, contextualizadas en el tiempo, lugar y/o rol social. Estas adaptaciones características incluyen, entre otras, los motivos, metas, planes, estrategias, valores, es decir, aspectos definatorios de la individualidad humana. Estos aspectos, más relacionados con la motivación y la cognición, frente a los rasgos, son más manejables e influenciados por el entorno y la cultura que los rasgos, lo que implica que pueden modificarse con el paso del tiempo y las experiencias vividas o a través de terapia. Mientras los rasgos abordan la cuestión de *qué clase de persona es* alguien en particular; las adaptaciones características avanzan hacia una pregunta más existencial: *quién es la persona*.
- Principio IV: “narraciones de vida e identidad personal”, expone que las personas varían con respecto a las historias de vida que integran, o narraciones personales, que los individuos construyen para dar significado

e identidad a sus vidas en el mundo en que viven. La identidad narrativa incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente que da a la vida de la persona un cierto nivel de unidad, propósito y significado.

- Principio V: “el papel diferencial de la cultura”, resalta el papel de la cultura en los distintos niveles de la personalidad. Así, aunque proporciona reglas para la expresión conductual, tendría un papel más modesto en la expresión de los rasgos; un mayor impacto en las adaptaciones características, y donde ejerce su influencia más profunda sería en las historias de vida, proporcionando temas, imágenes, argumentos para la construcción psicosocial de la identidad narrativa.

Uniendo estos cinco principios, la personalidad es la variación única de un individuo sobre el diseño evolutivo de la naturaleza humana, expresada como un patrón de rasgos disposicionales, adaptaciones características e historias de vida integradoras, compleja y diferencialmente situadas en la cultura.

Los autores de los modelos socio-cognitivos más actuales (Mischel, Shoda, Caprara, Cervone...) en lugar de utilizar el término de psicología de la personalidad, hablan de “ciencia del individuo” (Shoda, Cervone & Downey, 2007) como forma de enfatizar el estudio de las personas en el contexto. De hecho, la visión más contextualizada de la personalidad junto con los modelos estadísticos que permiten hacer diseños de numerosas medidas repetidas, viendo qué características comunes comparten las situaciones en las que las persona presenta determinada conducta, o comparando distintas personas, o teniendo en cuenta también sus puntuaciones en rasgos relevantes para el estudio realizado, permiten analizar rasgos y procesos, hacer estudios idiográficos y nomotécnicos, avanzando en el estudio de la personalidad contextualizada o también llamada, la ciencia del individuo (Bolger & Romero-Canyas, 2007).

El modelo socio-cognitivo establece como eje central de su propuesta que la acción consciente de la persona es el elemento organizador de la conducta humana y que, en función de ella, se desarrollan el resto de procesos aplicándolos a cada contexto y situación. El modelo socio-cognitivo tiene una indudable vocación integradora que trata de hacer confluir en su propia perspectiva los enfoques conductuales, los psicoanalistas y los humanistas. En parte la eclosión del modelo sociocognitivo se debe al eco y semejanza que este enfoque ha encontrado en los modelos anteriores, todos ellos con aspectos claramente cognitivos y sociales.

Nuevas formulaciones intentan en los últimos años integrar estas aproximaciones en principio con metas diferentes. Un ejemplo es el Sistema Cognitivo-Afectivo de Personalidad o CAPS (*Cognitive-Affective Personality System*) (Shoda & Mischel, 2000), que entiende que las diferencias individuales reflejan en parte un nivel distinto de accesibilidad o de activación de las representaciones mentales y emocionales (cogniciones y afectos) en cada persona, así como una organización distintiva de las relaciones entre las propias cogniciones y afectos, que determina su diferente peso o importancia en unas situaciones frente a otras. Esta organización estable de interrelaciones entre elementos es el resultado de la historia de aprendizaje de la persona en interacción con su potencial biológico. El resultado son patrones o perfiles de “*si* (se dan determinadas circunstancias situacionales y personales) *entonces* (la conducta será X)”, relativamente estables mientras los condicionantes “*si*” se mantengan. Los “*si*” representan el significado psicológico de la situación y los “*entonces*” representan las conductas.

c) Modelo Biológico

La biología siempre ha estado presente en los estudios sobre la personalidad. Hay que recordar que en los albores de la historia científica, el primer esbozo de un modelo de personalidad fue el que hizo Hipócrates en el siglo IV a.C. sobre la fundamentación de los humores biológicos, tal como eran entendidos en la época. Una de las propuestas fundacionales de la psicología de la personalidad es el libro de Kurt Goldstein “*The Organism*” en el que a partir de los traumas observados en los soldados que volvían del frente elabora un modelo holístico de las respuestas del organismo y del psiquismo de las personas. Allport (1937) cuando define el rasgo psicológico como unidad básica de la psicología de la personalidad, lo hace sobre una perspectiva fisiológica. Mientras que Eysenck (1967) trata de exponer su modelo de personalidad asentándolo en las bases biológicas. Biología y personalidad nunca han estado reñidas, aunque a veces la psicología de la personalidad ha tenido que defenderse de los intentos de absorber en biología la totalidad de la personalidad. No ha sido extraño en el planteamiento biológico encontrar afanes explicativos totalitarios.

Los estudios actuales de personalidad reconocen claramente la influencia de los procesos biológicos sobre la personalidad, unas veces como elementos causales, otras como correlatos, otras como efectos; pero resulta claro que una ciencia de la personalidad no es posible sin el estudio de los factores biológicos subyacentes. De forma ciertamente compleja, la organización de la conducta se asienta sobre la estructura de los procesos neurobiológicos. Gran parte de las conductas se basan sobre los correspondientes circuitos neuronales que son la condición necesaria aunque no siempre suficiente.

El modelo evolutivo (Buss, 2005) es el gran marco teórico que fundamenta los estudios acerca de la relación entre biología y personalidad. La idea principal es que la biología y los mecanismos psicológicos son el resultado de un proceso evolutivo que ha beneficiado las conductas más adaptadas al medio, lo que ha

permitido mayores tasas de supervivencia y reproducción. El organismo humano y las conductas derivadas, son el resultado del éxito evolutivo. Desde esta perspectiva, el modelo evolutivo proporciona al estudio de los procesos psicológicos una clara unidad teórica.

Pinker (1997) establece cuatro puntos que relacionan la evolución y la mente humana:

- La evolución mantiene los procesos psicológicos que permiten la supervivencia de la especie.
- Los procesos psicológicos de los que nos valemos son heredados a partir de las prácticas adquiridas a lo largo de la evolución.
- Los procesos recibidos a través de la evolución son específicos de determinados contextos: selección del compañero, crianza paternal, conducta agresiva, miedos específicos a determinados depredadores, etc.
- La psicología humana está organizada por módulos que se han formado de forma diferenciada a lo largo de la evolución y que tienen funciones específicas: la percepción de distancias, etc.

Consecuencia del planteamiento evolutivo, la genética conductual trata de fundamentar determinados procesos psicológicos en la herencia recibida, y, de forma más específica, en el genoma o dotación hereditaria recibida. En general, los estudios provenientes de la genética conductual y sus metodologías muestran que conductas como el tabaquismo y el alcoholismo tienen tasas de heredabilidad al menos moderadas. La genética conductual ha mostrado igualmente que algunos de los rasgos como Extraversión y Neuroticismo tienen componentes hereditarios altos. La influencia genética no excluye la ambiental, más bien la incluye

aditivamente para explicar la varianza total. Genética y contexto no pueden entenderse de forma separada sino interactiva (Moreno & Díaz, 2013).

El modelo propone, en líneas generales, que las únicas tendencias que han podido sobrevivir son aquellas que han contribuido a la supervivencia y a la reproducción. Por ello, de la misma forma que se explica de forma evolucionista el desarrollo de la anatomía y sus funciones, se podría explicar igualmente desde una perspectiva evolucionista las funciones psicológicas y, específicamente, las tendencias disposicionales de conducta. Eso significa que las disposiciones de conducta que se han mantenido lo han hecho porque tienen una función evolucionista. Nuestra dotación genética determinaría una preprogramación de nuestro psiquismo y de nuestra conducta, pero esa preprogramación no es nunca la de una conducta acabada y cerrada, sino la de una conducta que se forma en el tiempo y que necesita un periodo de formación que interactúa con el ambiente. Si por una parte la genética de la conducta indica que las raíces de gran parte de la conducta tienen un componente genético, por otra parte se indica que su expresión no es ajena a la experiencia y sus formas. Un dato reiterativo en el estudio de la genética de la conducta es que cuando más se estudia la influencia de los factores hereditarios, más clara resulta su interacción con los factores ambientales (Plomin & Caspi, 1998; Saudino & Plomin, 1996).

Una de las modalidades de la genética de la conducta es la genética molecular que trata de estudiar la relación entre procesos psicológicos y genes o grupos de genes específicos (Plomin & Caspi, 1998). Uno de los genes más estudiados ha sido el D4DR, que se encuentra ubicado en el brazo corto del cromosoma 11 y que codifica la proteína receptora de la dopamina. La presencia del gen D4DR se asocia a la búsqueda de experiencias nuevas y fuertes, arriesgadas. Los sujetos con las formas largas del gen serían más proclives a la búsqueda de experiencias, aún con los riesgos que puedan comportar. No obstante, la relación específica entre un gen y un proceso psicológico específico no es muy probable. Los genes se activan sólo en determinados contextos. No

parece que se pueda establecer una relación lineal entre genes y rasgos de personalidad. Los rasgos de personalidad serían efectos de múltiples genes en formas de interacción compleja, de forma que se podría hablar de conjuntos de genes que interaccionan para expresar un rasgo de personalidad, del que sólo explicarían un porcentaje reducido de la varianza. Los genes actuarían en muchos casos, de forma poligénica, no de forma monogénica. No obstante estas limitaciones acerca de los resultados y de la metodología, la genética molecular de la agresión, la timidez y el Neuroticismo están proporcionando resultados que deben ser atendidos (Plomin, 2002).

Una de las líneas más actuales en el establecimiento de relaciones entre biología y personalidad es la neurociencia, estudio que trata de asentar las relaciones entre las estructuras cerebrales, el sistema nervioso y la neuroquímica o acción principalmente de los neurotransmisores sobre la personalidad, aspectos todos ellos que forman la “neurociencia de la personalidad”, (posteriormente en el capítulo 4, se profundizará en este tema). Probablemente, las diferencias entre la predominancia del hemisferio izquierdo o derecho y sus efectos para el psiquismo (Springer & Deutsch, 1985) es uno de los aspectos más relevantes, junto con la determinación del cerebro ejecutivo que controla y regula la planificación de la conducta, según se recoge en Moreno y Díaz (2013); estos autores también referencia el descubrimiento de las neuronas espejo, que facilitan la sintonía con sentimientos y conductas ajenas. Complementariamente, el estudio de los neurotransmisores, dopamina, serotonina y norepinefrina principalmente, ha dado pie al desarrollo de alguno de los modelos temperamentales más utilizados (Cloninger, 1987), basados en el perfil de los mismos.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL: DESDE UNA COMPETENCIA COGNITIVA HACIA LOS MODELOS MIXTOS

Desde que viéramos en el capítulo primero como diversos autores conceptualizaban la IE desde una perspectiva de habilidad, como una competencia cognitiva planteada como una capacidad independiente de la personalidad, susceptible de ser aprendida o modificada, que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos, se ha producido una evolución; En el presente capítulo, tras profundizar en el entramado de la personalidad, ésta acoge a la emoción desde una nueva conceptualización de la IE: los *modelos mixtos*, donde la IE es considerada un conjunto de habilidades, destrezas y rasgos de personalidad.

Dentro de estos *modelos mixtos*, destacamos dos autores relevantes y objeto de nuestro estudio, Bar-On y Petrides. Éstos congregan, además de habilidades cognitivas, otras variables relacionadas con la personalidad tales como la asertividad, la motivación y la autoestima para explicar sus modelos que describiremos a continuación:

Para Bar-On (1997) (*Modelo de Competencia Socio-emocional*), la IE es un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a sus demandas y a las presiones del medio ambiente. Las habilidades sociales e interpersonales son de creciente interés durante los últimos años, tal y como señalan Eceiza, Arrieta & Goñi (2008).

Para Petrides y colaboradores (*Modelo de Autoeficacia Emocional*) la IE se define como una constelación de disposiciones emocionales localizada en los niveles más bajos de la personalidad (Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007).

2.1 La personalidad modula la emoción

Las predisposiciones emocionales son las tendencias que tiene una persona y que le llevan a experimentar una emoción relativamente estable. Esta manera de experimentar la emoción hace diferentes a unas personas de otras y permite establecer rasgos de personalidad como el Neuroticismo o la Extraversión; mediante los estudios realizados empleando técnicas de recogida de experiencias emocionales que una persona tiene a lo largo de su vida cotidiana o situarla en escenarios hipotéticos y preguntarle cómo se sentiría, se han obtenido tres conclusiones sobre las tendencias emocionales (Moreno & Díaz, 2013):

- Existen diferencias entre las personas, y estas diferencias están relacionadas con la propensión a experimentar emociones de una manera determinada y diferente. Además, estas tendencias son relativamente estables y existen para las emociones más comunes (asco, ira, sorpresa...).
- Existen dos tendencias generales en las personas: hacia experimentar emociones positivas placenteras y hacia emociones negativas displacenteras; es decir, una persona que tiende a experimentar tristeza también suele tender a experimentar odio, miedo y culpa, por ejemplo. De la misma manera una persona que tiende a experimentar alegría, también tiende a experimentar satisfacción u orgullo.
- Las dos grandes tendencias a experimentar emociones placenteras o displacenteras son independientes (Díaz et al., 2006). Una persona puede, por tanto, tener una tendencia a no enfadarse fácilmente y simultáneamente tener una tendencia a no experimentar alegría (o a no sentirse satisfecho). Las tendencias emocionales se agrupan y estructuran en dos grandes propensiones, por un lado hacia experimentar emociones positivas y por otro, y de manera independiente, a experimentar emociones negativas.

Las tendencias emocionales, especialmente aquellas más estables y generales, pueden, en cierta medida, considerarse como un tipo de rasgos de personalidad. En el modelo pentafactorial de la personalidad que, como hemos descrito en el apartado primero del presente capítulo, comprende Cinco Grandes dimensiones de personalidad, se puede señalar que al menos cuatro de ellas (Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad y Apertura, según la propuesta de Costa & McCrae, 1992), están estrechamente relacionadas con factores emocionales. Un análisis detallado de sus definiciones, así como del contenido de los instrumentos de medida confirman esta apreciación (Moreno & Díaz, 2013).

El nexo más fuerte y obvio entre el modelo de Los Cinco Grandes y las tendencias emocionales está relacionado con el Neuroticismo. De hecho, el Neuroticismo es, en sí mismo, una tendencia emocional: la propensión a experimentar emociones negativas, en particular, miedo, odio y depresión. Los marcadores más comunes de esta dimensión se relacionan con tener sentimientos de inferioridad, de culpa e inseguridad y baja autoestima. Por estas razones incluso algunos autores como Tellegen (1985) han propuesto que esta dimensión debería renombrarse como “emocionalidad negativa”.

También propone cambiar el nombre la dimensión Extraversión por “emocionalidad positiva”, por la tendencia que tienen las personas que puntúan alto en esta dimensión a experimentar emociones positivas. Aunque esta característica constituye el núcleo central de la Extraversión, existen otras facetas o tendencias que tienen las personas extrovertidas, en particular, la sociabilidad (Costa & McCrae, 1992), que no son de carácter emocional. Además, las correlaciones entre la Extraversión y la emocionalidad positiva no son tan altas como cabría esperar.

La Amabilidad es otra de las dimensiones relacionadas con las tendencias emocionales. Aunque la Amabilidad usualmente se define como tendencia comportamental, es decir, una tendencia a un comportamiento prosocial hacia los otros, los mejores marcadores de Amabilidad se refieren a tendencias emocionales hacia otras personas, por ejemplo, a experimentar emociones de empatía.

Las personas con una alta Apertura a la experiencia tienen una tendencia a experimentar reacciones más intensas frente al arte y la belleza, y a experimentar un mayor rango de sentimientos y emociones que las personas con un bajo nivel en este rasgo (Moreno & Díaz, 2013).

Como hemos expuesto, los rasgos de personalidad regulan nuestro mundo emocional, por tanto, es predecible establecer una relación entre los mismos y el uso inteligente de nuestro repertorio emocional modulando nuestra capacidad de reconocer, expresar y respetar los estados emocionales, así como comprender y manejar las emociones. Este planteamiento, da lugar a los modelos mixtos de IE que integran dentro del constructo las dimensiones de la personalidad. A continuación, presentamos aquellos modelos mixtos más significativos.

2.2. MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES (GOLEMAN)

La capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones es como el conocido autor Daniel Goleman (1995, p. 3) define la IE.

El modelo de Goleman tiene sus orígenes en el propuesto por Salovey y Mayer (1990). Pero a diferencia de éstos, el autor tiene una visión de la IE en la que se combinan habilidades cognitivas y otros rasgos psicológicos y de personalidad. Al igual que el modelo de Bar-On (1997), como veremos a continuación, su objetivo es predecir el éxito en la vida, aunque Goleman se centra más en el éxito laboral. La teoría de IE de Goleman tuvo gran éxito tras la publicación de su libro “*Emotional Intelligence*” (1995), que contribuyó notablemente a la difusión del constructo y atrajo la atención del público no sólo en las esferas académicas.

El modelo de las competencias emocionales (Goleman, 1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de rendimiento aplicable de manera directa y exclusiva al ámbito laboral y organizacional, centrada en el pronóstico de la excelencia laboral. Esta perspectiva se considera como una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

La estructura de la IE a partir de su modelo, ofrece cuatro ámbitos fundamentales: el autoconocimiento, el automanejo, el conocimiento de los demás y el manejo de las relaciones personales. Postula que cada uno de esos dominios se convierte en el fundamento para aprender las competencias que subyacen a éstos. El dominio “autoconocimiento”, por ejemplo, proporciona la base subyacente para el aprendizaje de la competencia “autoevaluación correcta”. Esta teoría está basada en el análisis de las capacidades que han sido identificadas a través de investigaciones sobre el rendimiento laboral en cientos de compañías y organizaciones de todo el mundo. Así, refleja cómo el potencial de un individuo para una serie de ámbitos o dominios se traduce en éxito en su lugar de trabajo.

El modelo de Goleman establece también el concepto de *competencia emocional* entendida como una capacidad aprendida, que basada en la IE, da como resultado un rendimiento excepcional en el trabajo (Goleman, 1998). La investigación de Boyatzis et al., (2000) verificó la existencia de los cuatro dominios definidos por Goleman (1995, 1998) en su modelo, pero identificó además 18 competencias sociales y emocionales subyacentes. En la Tabla 2.2 se establecen los dominios y las habilidades que los componen:

Tabla 2.2.

Dominios en IE (Goleman, 2001) e Inventario de habilidades emocionales (Boyatzis et al., 2000).

	En uno mismo <i>Competencias personales</i>	En los demás <i>Competencias sociales</i>
<i>Reconocimiento de emociones</i>	<p>AUTOCONCIENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos. - Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones. - Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades. 	<p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia: tácticas de influencia interpersonal. - Comunicación: mensajes claros y convincentes. - Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos. - Liderazgo: inspiración y dirección de grupos. - Cambio catalizador: Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.
<i>Regulación de emociones</i>	<p>AUTOMANEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos. - Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad. - Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo. - Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos. - Logro de orientación: Iniciativa: prontitud para actuar. 	<p>MANEJO DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo y colaboración. - Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo. - Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

El hecho de que las competencias emocionales sean aprendidas es un aspecto muy importante en su teoría que lo diferencia de otras. Mientras que la IE es representada por Salovey y Mayer como nuestro potencial para conseguir la maestría de habilidades específicas en este dominio, la competencia emocional constituye en sí misma el grado en que el individuo ha conseguido dominar las destrezas y habilidades y mejoran la efectividad en el ámbito laboral (Goleman, 2001). De esta forma, Goleman afirma que los sujetos nacen con una IE que determina su potencial para el aprendizaje de las competencias emocionales (Stys & Brown, 2004). Si bien la aproximación de Goleman ha conseguido divulgar la IE más allá de las esferas más academicistas, hemos de considerar que su principal aportación está incluida en el ámbito empresarial; nos centraremos a

continuación, en profundizar sobre las dos aportaciones más relevantes dentro de los modelos mixtos: Competencia Socio-emocional y Autoeficacia Emocional.

2.3. Modelo de competencia socio-emocional (BAR-ON)

En 1997 Bar-On diseña su modelo de IE orientado a valorar las competencias socio-emocionales relacionadas con el éxito académico y social. El autor se basa en la teoría de Darwin (importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación), la inteligencia social de Thorndike, los factores no-cognitivos y conativos en la conducta exitosa de Weschler, la definición de alexitimia (falta de emociones) de Sifneos, la conceptualización de la *psychological mindedness* de Appelbaum, y por supuesto la teoría cognitiva descrita por Salovey y Mayer (1990).

Frente al modelo de Mayer y Salovey, basado en las habilidades y en el procesamiento de la información de naturaleza emocional, Bar-On trata de buscar una explicación al hecho innegable de que unas personas alcanzan un éxito en sus vidas muy superior al de otras. Bar-On propone una concepción de la IE multifactorial y relacionándola más con el potencial de realización, que con la realización en sí misma (el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo). Para determinar los componentes factoriales (habilidades mentales) en los que se basa, Bar-On revisó toda la literatura relacionada con la personalidad que parecía tener relación con el éxito en la vida, e identificó *cinco* extensas áreas de funcionamiento que subdividió en *quince*, capaces de englobar otros modelos existentes de IE, pero incluyendo aspectos adicionales que no son menos importantes para determinar el éxito de una persona para enfrentarse con las demandas del ambiente. Estos factores o dimensiones junto con sus habilidades se resumen en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3.

Modelo de Competencia Socio-emocional de Bar-On. Dimensiones y Habilidades del modelo Bar-On (2006).

FACTORES	HABILIDADES
<i>Intrapersonal</i> : incluye la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a uno mismo. Hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.	<i>Autoconocimiento emocional</i> : habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos.
	<i>Asertividad</i> : capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera firme, aunque no destructiva.
	<i>Auto-consideración</i> : capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
	<i>Auto-actualización</i> : capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
	<i>Independencia</i> : capacidad para auto controlar y auto dirigir las el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente
<i>Interpersonal</i> : es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.	<i>Empatía</i> : capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.
	<i>Responsabilidad social</i> : capacidad para ser u miembro constructivo y cooperativo de un grupo.
	<i>Relación interpersonal</i> : capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
<i>Manejo del estrés</i> : capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes.	<i>Tolerancia al estrés</i> : capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes
	<i>Control impulsivo</i> : capacidad para resistir o demorar un impulso.
<i>Adaptabilidad</i> : capacidad para tratar con los problemas cotidianos.	<i>Validación</i> : capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
	<i>Flexibilidad</i> : capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.
	<i>Solución de problemas</i> : capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones
<i>Estado de ánimo general</i> : se refiere al optimismo y a la capacidad para mantener una actitud positiva.	<i>Optimismo</i> : capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida.
	<i>Alegría</i> : capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

En el año 2000, Bar-On presenta una revisión de este modelo cuya modificación está compuesta por diez subescalas componentes de la versión original, consideradas como *capacidades básicas* y se refieren a aspectos esenciales de la Inteligencia Socio-emocional (autoconciencia emocional, autoconsideración, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control del impulso, validación, flexibilidad y solución de problemas); y cinco subescalas consideradas como *capacidades facilitadoras* de la Inteligencia

Socio-emocional (IES) pero no como habilidades constitutivas de ésta, (optimismo, auto-actuación, alegría, independencia emocional y responsabilidad social). En este contexto, el modelo revisado por el autor, enmarca a la IE como un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente.

En este sentido, el modelo representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentarse a la vida de manera efectiva (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Como tal, la IE es determinante en el éxito en la vida e influye directamente en el bienestar general del individuo (Bar-On & Parker, 2000). Bar-On plantea en sus investigaciones que aquellos individuos con alto cociente intelectual (CI) consiguen más éxito para enfrentarse a las demandas y presiones del ambiente. También apunta, que una IE deficiente puede llevar a una falta de logro y a la existencia de problemas emocionales. Asimismo, argumenta que los problemas para hacer frente al ambiente son comunes en aquellos individuos con bajos niveles en la evaluación de la realidad, resolución de problemas, tolerancia al estrés y control de impulsos. En general, considera que la inteligencia emocional y cognitiva contribuyen por igual a la inteligencia general del individuo, lo que ofrece una indicación del potencial para el éxito en la vida (Bar-On, 2003).

Acerca de las limitaciones y críticas que se han realizado sobre el modelo de Bar-On, nos encontramos que debido a que su perspectiva incluye términos relacionados con las habilidades mentales acerca de los procesos emocionales, así como con aspectos incluidos en otros campos de estudio dentro de la psicología, como pueden ser las habilidades sociales, los rasgos de personalidad y estados de ánimo, algunos autores consideran inapropiado y cuestionable incluir esta perspectiva dentro de la conceptualización de la IE (Freudenthaler & Neubauer, 2005). Es por ello, por lo que se considera a este modelo como de Competencia emocional/social, más que de IE. Noble (2004 citado en Serna, 2007) apunta, que

la variable buscada por Bar-On (el éxito en la vida) es una combinación de lo que Mayer et al., (2000a) describen como IE (en su modelo de habilidad) y la Competencia socio-emocional descrita por Bar-On, y que tal resultado podría explicar el desconcierto del constructo de la IE con las características y rasgos de personalidad. Además, algunos de estos componentes están como mucho indirectamente relacionados con los procesos emocionales, por lo que no pueden considerarse como parte del constructo emocional, y otros componentes no pueden ser catalogados como de habilidad, sino como preferencias personales, lo que hace dudar de que dicho constructo sea una inteligencia.

2.4. Modelo de Autoeficacia Emocional (Petrides)

Petrides y Furnham realizaron diversos estudios (2000a; 2000b; 2001) sobre la investigación en IE contemplada hasta el momento. El objetivo fue esclarecer la confusa situación del constructo debido a resultados contradictorios en la medición de la IE a partir de diversos instrumentos derivados de los diferentes modelos. Para ello se centraron en analizar dichos instrumentos que, a juicio de los autores, eran la principal causa de dicha situación.

Los autores concluyen que la manera en que se mide el constructo de IE tiene un impacto directo en su operacionalización. Desde muy temprano el constructo de IE ha sido medido desde los distintos modelos, diferenciándose dos tipos de métodos de medida: los auto-informes (similares a los cuestionarios de personalidad) frente a las pruebas de rendimiento máximo (parecidas a las pruebas de capacidad cognoscitiva). Así, los instrumentos basados en cuestionarios de auto-informe (medidas de evaluación para la IE Rasgo) conllevan la operacionalización de la IE como un rasgo de personalidad. En contraste, los instrumentos de rendimiento-máximo (medidas de evaluación para la IE capacidad) nos conducen a una operacionalización de la IE como capacidad cognoscitiva.

Partiendo de sus investigaciones, Petrides y Furnham distinguen dos constructos distintos y claramente diferenciados: la *IE rasgo* (o Autoeficacia Emocional) y la *IE capacidad* (o Capacidad cognitivo-emocional). Las diferencias entre éstos se muestran en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4.

Diferencias entre IE rasgo e IE capacidad (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

	<i>IE RASGO</i>	<i>IE CAPACIDAD</i>
<i>Medida</i>	Auto-informe	Basados en rendimiento
<i>Conceptualización</i>	Rasgo de personalidad	Capacidad cognitiva
<i>Relaciones esperadas con factor g</i>	Perpendicular (a saber: sin relación)	Correlaciones de moderadas a fuertes
<i>Evidencias de la validez del constructo</i>	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios	Limitada validez predictiva y concurrente Más bajos que las relaciones esperadas con medidas de CI
<i>Ejemplos de medida</i>	EQ-i (Bar-On) SES (Schutte) TEIQue (Petrides)	MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso).
<i>Propiedades de las medidas</i>	Fácil de administrar Susceptible de ser falseado Procedimientos de puntuaciones estandarizadas Buenas propiedades psicométricas	Difícil de administrar Resistente a ser falseado Procedimientos atípicos de puntuación Débiles propiedades psicométricas

En cuanto de la *IE capacidad*, Petrides y Furnham (2001) al igual que otros autores (Robinson & Clore, 2002), critican su medición. Argumentan que la naturaleza subjetiva de la experiencia emocional presenta la dificultad de encontrar un conjunto comprensivo de ítems de habilidad que se puedan puntuar de acuerdo a criterios verdaderamente objetivos. Por este motivo, los autores opinan que, en contraste con los modelos de habilidad, la operacionalización de los modelos mixtos (con sus medidas de *IE Rasgo*) es más honesta, pues reconoce de forma explícita la subjetividad inherente a las emociones (Serna, 2007).

Es necesario indicar que la distinción realizada por Petrides y Furnham entre *IE rasgo* e *IE capacidad* está basada, como se ha comentado, en el método

de medida utilizado para medir el constructo y no en los elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos teóricos. Por tanto, esta diferenciación no está relacionada con la distinción entre modelos mixtos, basados en la relación de habilidades cognitivas y rasgos de personalidad; y modelos de habilidad, fundamentados en la habilidad del procesamiento de la información emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Petrides y Furnham (2001), también constataron el hecho de que la IE mostraba claras correlaciones con las dimensiones de la personalidad. Este hecho, no debe ser entendido, según los autores, como un síntoma de debilidad del constructo. Más bien, sirve como punto de partida para destacar la conceptualización de la IE como un rasgo de nivel inferior a la personalidad (respecto al modelo de los Cinco Grandes), e implica asociaciones con las dimensiones de orden mayor de la personalidad.

Siguiendo las ideas de Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), los autores consideran que, independientemente de los elementos que componen cada medida de evaluación de la IE, la mayoría de los modelos tienden a ser complementarios más que contradictorios. Esto se debe a que muchas facetas son compartidas en la operacionalización del constructo. Estas coincidencias serían precisamente las que proporcionan las bases para la primera identificación sistemática del dominio de la IE rasgo (Ferrando, 2006). Para determinar dichas facetas comunes, Petrides y Furnham (2001) realizan un análisis factorial de los contenidos de los modelos de IE más destacados. Así, se consiguió definir una serie de disposiciones que determinan el constructo tal y como lo concibe este modelo. Teniendo en cuenta lo citado, se entiende la IE rasgo como una serie de disposiciones y habilidades necesarias para auto-percibir los diferentes niveles de la personalidad, entendiendo los niveles básicos de la personalidad.

En esta definición podemos encontrar algunos aspectos importantes; por un lado el carácter multifactorial del modelo, así como, la destacada concepción de la IE como un rasgo de personalidad; por otro lado, el término de habilidades auto-perceptivas (basándose en la percepción que un individuo tiene de sí mismo acerca de sus destrezas emocionales). Este aspecto, hace referencia a una de las diferencias más destacadas de la IE según los modelos de habilidad y mixtos. Esta diferencia, está presente a la hora de operacionalizar los diferentes modelos de IE, pudiendo distinguir entre la IE de ejecución, y la IE autopercebida. La primera fundamentará su concepción en la capacidad demostrable del individuo para manejar diferentes situaciones y aspectos del componente emocional; mientras que la segunda, se fundamenta en la percepción que el individuo tiene acerca de tales capacidades.

Es por ello que Petrides y Furnham proponen una distinción relevante entre los constructos de IE de rasgo y de habilidad. Afirmando, que los constructos de rasgo se refieren a esa constelación de habilidades y disposiciones auto-perceptivas emocionales medidas a través de pruebas de auto-informe, mientras que los constructos basados en la habilidad mental, forman una constelación de habilidades cognitivas relacionadas con las emociones, que se miden sobre todo a través de pruebas de ejecución.

De esta manera, comunes a los diferentes modelos, encontramos resumidas en la Tabla 2.5 las quince disposiciones y habilidades auto-percibidas que configuran el constructo de *IE rasgo* o Autoeficacia Emocional.

Tabla 2.5.

Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo (Petrides & Furnham, 2001)

FACTOR	DESCRIPCIÓN
<i>Adaptabilidad</i>	Capacidad para ser flexibles y estar dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones.
<i>Asertividad</i>	Actitud para ser francos, sinceros, y dispuestos a dar la cara por los derechos propios.
<i>Percepción emocional (propia y de los demás)</i>	Ser claros sobre sus sentimientos y el de los demás
<i>Expresión emocional</i>	Capacidad de comunicar los sentimientos a los demás
<i>Manejo emocional</i>	Capacidad de influir en los sentimientos de los demás.
<i>Regulación emocional</i>	Capacidad de manejar las emociones
<i>Impulsividad (baja)</i>	Capacidad de reflexión y poco propensos a la impulsividad.
<i>Relaciones</i>	Capacidad de tener relaciones personales plenas.
<i>Autoestima</i>	Éxito y con auto-confianza.
<i>Autoestima</i>	Ser poco propensos a rechazar el afrontamiento con la adversidad.
<i>Auto-motivación</i>	Habilidad para conexionar con la gente y tener excelentes habilidades sociales.
<i>Conciencia social</i>	Capacidad de ponerse en el lugar del otro.
<i>Manejo de estrés</i>	Capacidad de resistir a la presión y de regular el estrés.
<i>Rasgo de empatía</i>	Capacidad para ponerse en el lugar del otro.
<i>Rasgo de felicidad</i>	Actitud alegre y satisfecha con la vida.
<i>Rasgo de optimismo</i>	Actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida.

Fuente: Belmonte (2013).

3. CONCLUSIONES

Como síntesis, dentro de los modelos mixtos de IE, encontramos dos de especial relevancia para nuestro trabajo; por una parte, el modelo de Competencias Socio-emocionales de Bar-On (1997) que representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentarse a la vida de manera efectiva (Mayer et al., 2000), y como tal, establece que la IE es determinante para el éxito en la vida e influye directamente en el bienestar general del individuo (Bar-On & Parker, 2000); y, por otra parte, el modelo de Autoeficacia Emocional de Petrides y Furnham (2001), que entiende la IE como un conjunto de disposiciones y percepciones emocionales que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad, es decir, como un rasgo de nivel inferior dentro de la estructura de la personalidad. Este modelo es multifactorial y aúna diferentes factores comunes

a los modelos de IE existentes, que se relacionan con disposiciones emocionales de la personalidad y habilidades auto-percibidas lo que confiere gran importancia a la percepción del individuo sobre sus destrezas emocionales más que a sus capacidades reales.

Asimismo hemos abordado el estudio de los rasgos de personalidad que regulan nuestro mundo emocional, estableciendo una relación entre los mismos y el uso inteligente de nuestro repertorio emocional modulando nuestra capacidad de reconocer, expresar y respetar los estados emocionales, así como comprender y manejar las emociones. Este planteamiento, da soporte a los modelos mixtos de IE que integran dentro del constructo las dimensiones de la personalidad (enfaticando la Autoeficacia Emocional), acogiendo así ésta a la emoción.

No obstante, es relevante recordar que autores como Ciarrochi et al., (2000) entienden que los modelos mixtos y de habilidad (ver capítulo 1) podrían estar midiendo constructos distintos, por lo que serían complementarios y no contrarios. De hecho es el uso de cuestionarios y medidas de auto-informe los que han conducido a nuevas definiciones de la IE que comprende tanto factores intelectuales como personales, dando lugar a los *modelos mixtos* de la IE que hemos descrito (Ferrando et al., 2010; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002; Mayer, Caruso & Salovey, 1999a).

En función de lo analizado hasta el momento, resulta necesario profundizar y conocer dichas medidas de evaluación de los modelos mixtos a partir de las cuales se establecen las distintas conceptualizaciones de la IE, así como de la personalidad, para seguir avanzando en nuestra fundamentación teórica.

CAPÍTULO 3

LA EVALUACIÓN DE LOS MODELO MIXTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD

INTRODUCCIÓN

Como adelantábamos en el capítulo anterior, existe controversia en referencia al tema de la evaluación de la IE. La operacionalización y el método de medida empleados definen la conceptualización del la IE, es decir, la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad (Pérez, Petrides & Furnham, 2005). Autores como González, Peñalver y Bresó (2011) entienden que los auto-informes y las pruebas de habilidad no evalúan el mismo constructo o que evalúan aspectos distintos de la IE.

Dada la importancia que parece tener la personalidad y la IE en el desarrollo integral de las personas, una de las preguntas que surge en este capítulo es cómo podemos evaluar las competencias personales y emocionales. Evaluación que serviría para favorecer el desarrollo de nuestro nivel de ciertas habilidades personales y emocionales; la evaluación nos permitirá conocer en qué aspectos destacamos y qué aspectos tiene lagunas. Un paso previo consiste en la obtención

de medidas de ambos constructos mediante la construcción de instrumentos de evaluación adecuados; para ello abordaremos las diferentes técnicas e instrumentos de medida para evaluar la IE Autopercebida (incluyendo el modelo de Competencia Socio-emocional de Bar-On (1997) y el modelo de Autoeficacia Emocional y Rasgos de la personalidad de Petrides (2006).

1. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD

En la literatura actual se defienden principalmente tres procedimientos de abordaje en la evaluación de la IE y que a su vez, como veremos, se integran y se relacionan con las técnicas de evaluación de la personalidad que también describiremos seguidamente:

- *Instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes (medidas de IE rasgo)*; los instrumentos normalmente están configurados por una serie de enunciados verbales cortos a los que el sujeto debe responder en una escala graduada (generalmente de tipo Likert), proporcionando una valoración subjetiva de determinadas competencias emocionales, es decir, mediante el auto-informe el sujeto realiza una estimación de su IE Autopercebida.

Dichas medidas de auto-informe requieren poco tiempo en su administración; los sujetos deben cumplimentar un cuestionario que, en la mayoría de los casos, no suele sobrepasar los 15 minutos y brindan una mayor facilidad de uso y administración, es suficiente con unas breves instrucciones para su cumplimentación y pueden realizarse de manera colectiva (González et al., 2011).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) indican que las medidas de auto-informe parten de la base de que las personas tienen algún tipo de insight sobre sus propios niveles de IE y que este tipo de medidas puede resultar problemático

para ciertas personas puesto que implica una meta-cognición de las propias habilidades y existen personas que tienen dificultades en la comprensión de aspectos concretos de sus niveles de IE, como por ejemplo, personas con alexitimia. Del mismo modo, los autores comentan que las medidas de auto-informe presentan problemas relacionados con la distorsión de las respuestas, como consecuencia del efecto de deseabilidad social, o bien a causa de sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones. Esta es la razón por la que Mayer, Salovey y Caruso (2000; 2001/2002) defienden la utilización de las medidas de habilidad como un método más apropiado para operacionalizar su modelo de IE (Mayer, et al., 2000). La opinión de estos autores se fundamenta en la idea de que al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los participantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuestas e ignoren las habilidades hace más complicado sesgar las respuestas.

- *Medidas de habilidad o ejecución (medidas de IE capacidad)*; el planteamiento en las pruebas de habilidad es que para evaluar si una persona es hábil o no en cierta competencia emocional, lo idóneo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades, comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999a). En concreto, en las pruebas de habilidad se combinan ejercicios que permiten inferir la competencia de los sujetos en la solución de problemas relacionados con las habilidades emocionales, y otros ejercicios que nos proporcionan información sobre el conocimiento que los sujetos tienen acerca de cómo llevar a cabo las tareas, tema analizado en el primer capítulo.

- *Instrumentos de observación externa*, se solicita a los compañeros de clase o de trabajo, o al profesor que den su opinión y su valoración sobre cómo la persona es percibida por ellos. De esta forma, proporcionan información sobre la interacción del sujeto con el resto de personas del entorno, su manera de resolver conflictos o de afrontar situaciones de estrés. Algunas medidas ya incorporan escalas de observación externa (Bar-On, 1997; Boyatzis, et al., 2000).

En referencia a la personalidad, la existencia de una cierta independencia entre métodos y procedimientos de evaluación, por un lado, y modelos teóricos, por otra, es lo que explica la existencia de sistemas clasificatorios distintos; para los autores en los que predomina el aspecto teórico de modelos la “adecuación” entre unos y otros se hace a partir del análisis de los modelos y presupuestos teóricos; en la medida en que se haga una clasificación intentando ordenar los procedimientos apelando a sus aspectos procedimentales o metodológicos el acento se sitúa en la parte correspondiente a tipos de procedimientos de construcción, modo de aplicación, parámetros que caracterizan las tareas, etc. No parece que exista una clasificación perfecta y asumida por todos los psicólogos de la personalidad, por lo que, la que se expone a continuación (Pelechano, 2000), representa un intento racional de ordenar los tipos de evaluación para la psicología de la personalidad desde una perspectiva científica.

a) Observación y registro de conducta: Relación con los instrumentos de observación externa de la IE.

El primero de los procedimientos utilizados en la observación comportamental consistente en el registro de acciones, por parte de observadores (profesores, compañeros, familiares). Usualmente, en estas situaciones no se observan todas las respuestas que se dan sino solamente una. Los registros pueden ser de frecuencia solamente (contar las veces que se realiza una acción), de duración (el tiempo que se pasa realizando una acción determinada) o de

intensidad. Asimismo, se puede observar de manera continua o cada cierto intervalo temporal.

Las observaciones suelen registrarse en una *hoja de registro* que se encuentra elaborada siguiendo un código de manera que el observador debe señalar en la categoría correspondiente. Existen muchos procedimientos en el caso del registro directo. La discusión abierta sin líderes (en la que se pide a un grupo de sujetos, usualmente menos de una docena, que discutan libremente acerca de un tema de actualidad) y las respuestas se van registrando en categorías previamente fijadas tales como “muestra solidaridad”, ofrece disparadores para disminuir la tensión.

Del mismo modo, se utiliza con cierta frecuencia la *observación clínica controlada*, en la que se plantea situaciones o “juegos” y se desempeñan papeles. En otras ocasiones se registran las interacciones entre dos o más personas y se analizan posteriormente tanto las contingencias de refuerzo como las distintas funciones y/o papeles que desempeña cada participante en la interacción.

Pese a que las técnicas de observación básicamente emplean observadores “externos”, en algunas ocasiones (y en especial en situaciones clínicas) se le pide al propio individuo que lleve a cabo observaciones respecto a sus acciones, a ser posible, en situaciones controladas. Con la *autoobservación* controlada se pretende ofrecer una muestra observable de conducta o de pensamientos intrusos que se presentan a un sujeto determinado.

En el caso de las *entrevistas* en la evaluación de la personalidad (entendidas como interacción verbal cara a cara que intenta elicitación de información o expresión de opiniones o creencias de otra persona o grupo de personas), pueden ser estructuradas o no. Las estructuradas son aquellas en las que lo que dice y hace tanto el entrevistador como el entrevistado queda registrado y al entrevistador se le deja un escaso o nulo margen de actuación a la hora de formular preguntas (de hecho, un cuestionario es calificado en muchas ocasiones como una entrevista

estructurada). En las entrevistas semiestructuradas se encuentran recogidos solamente los epígrafes que deben ser explorados y que el entrevistador debe insistir en ellos. Las entrevistas no estructuradas tienen delimitadas solamente el temario muy genérico acerca de lo que se debe tratar pero sin especificar nada más.

b) Escalas de calificación

Heymans y Wiersma, en una serie de trabajos publicados entre 1906 y 1909 son quienes llevaron a cabo uno de los primeros intentos sistemáticos por elaborar un modelo dimensional de la personalidad a partir de escalas de calificación (Pelechano, 2000). Bajo este epígrafe se encuentran dos tipos de instrumentos similares y que se corresponden a dos expresiones inglesas; las *checklists* o listas de comprobación y las *rating scales* o escalas de calificación. Una lista de comprobación en psicología de la personalidad consiste en una lista de palabras o frases que describen algunas características personales de la persona que tiene que ser evaluada. El calificador (usualmente otra persona, aunque puede ser asimismo autoaplicada) indica con una marca los ítems que son pertinentes o descriptivos de la persona a chequear. Una considerable ventaja es que puede ser aplicada en distintas ocasiones con el fin de poder conocer el cambio de la persona en función de la situación, del tratamiento al que está siendo sometida o de los sucesos que le acaecen a lo largo del tiempo. Los referentes a los que se refieren las listas son fácilmente comprensibles.

Una *escala de calificación* normalmente es un conjunto de ítems que presenta, al menos, dos opciones (señalar o no señalar), aunque es más frecuente su empleo como una escala de intervalos en función de su frecuencia (nunca, alguna vez, frecuentemente, siempre, por ejemplo), duración o una escala numérica para expresar al grado de adecuación de la persona respecto a un ítem en una escala que puede ir de 0 a 10 y, en alguna ocasión, hasta 100, y en cada uno de sus extremos se sitúa el polo (por ejemplo, la dicotomía sociable-insociable).

Se trata de una ampliación respecto a las listas de comprobación que tiene a veces formato gráfico (una línea con intervalos en la que hay que situar un punto). En el formato de elección forzada se exponen para cada elemento tres o cuatro frases y la misión del calificador consiste en señalar aquella que se adecúa más a las características del sujeto.

c) Inventarios y cuestionarios. Relación con las medidas basadas en cuestionarios y auto-informes de la IE.

De todos los procedimientos en la evaluación de la personalidad, los auto-informes son los utilizados con más frecuencia debido a su sencillez en la aplicación y economía de esfuerzo (es posible aplicarlos de forma individual y de forma colectiva). Su desarrollo técnico ha ido a la par con la evolución de la psicometría de la inteligencia. Frente a las dos opciones (inglesa y norteamericana) de las teorías de la inteligencia, en el caso de la personalidad la tradición ha sido fundamentalmente norteamericana (multifactorial en cuanto a construcción y estructura).

Ambas expresiones (inventarios y cuestionarios) tienden a usarse de modo intercambiable en la bibliografía, aunque no fue así originalmente. Los cuestionarios estaban formados por frases interrogativas, mientras que los inventarios se referían a frases enunciativas. En la actualidad resulta difícil ofrecer una definición corta y que sea admitida por todos los autores; los apartados que siguen a continuación, serían aceptados, posiblemente, por la mayoría de creadores de este tipo de instrumentos (Pelechano, 2000):

- Están compuestos por un conjunto de cuestiones y/o afirmaciones acerca de cuestiones muy distintas. En unas ocasiones se refiere a estimaciones acerca de la propia conducta o acerca de cuestiones genéricas tales como la justicia o la equidad, la familia, amigos o trabajo.

- Las respuestas tienden a ser muy limitadas. Se restringen o bien a la aceptación o el rechazo, o bien a escalas de intervalos acerca de la frecuencia, intensidad o duración, o bien a la elección de una de entre dos o tres frases propuestas.

- La calificación tiende a ser simple y objetiva; usualmente se logra a base de una plantilla de corrección en la que se encuentran señaladas las “opciones coherentes con lo que se pretende medir”. La puntuación total es la suma de las respuestas que han sido acertadas o que van en la misma dirección que ha sido prevista por el autor del instrumento.

- Usualmente cada instrumento se encuentra formado por más de una escala o factor. El procedimiento que se sigue para la elaboración de las escalas y/o factores depende del objetivo que persiga cada instrumento, así como del procedimiento de validación que se vaya a emplear.

- Todos ellos son instrumentos “de papel y lápiz” y su aplicación puede ser individual o colectiva, en forma de respuestas escritas o en entrevista. Asimismo, en los últimos años ya se accede a su utilización a través de pantalla de ordenador.

- Como instrumentos psicométricos deben cumplir los criterios de bondad de este tipo de instrumentos (fiabilidad y validez en sus distintas versiones). Resulta frecuente que los coeficientes de fiabilidad de los cuestionarios sean un poco menores que los correspondientes a los tests de inteligencia. En psicología de la personalidad se están distinguiendo niveles de consolidación, y por ello, los factores muy consolidados mostrarán unos índices de fiabilidad test-retest altos, lo que no sería de esperar en el caso de factores menos consolidados.

d) Tests objetivos. Relación con las medidas de habilidad o ejecución de la IE

Muy posiblemente la búsqueda de “tests objetivos” en psicología de la personalidad representa una de las principales metas a alcanzar en la investigación sobre evaluación. Posiblemente esa relevancia es la que explique la pluralidad conceptual presente en la misma definición de lo que significa “objetivo” en personalidad. En una primera delimitación, “objetivo” se opone a “subjetivo” en el sentido de que el primero no admite discusión acerca de lo que es, la actuación que representa, la manera de corregirlo (deseablemente de manera automática). Para R. B. Cattell, sin embargo, test objetivo es aquella situación en la que se le pide al sujeto la realización de una tarea y el propio sujeto no es consciente ni descubre el objetivo que persigue la evaluación (en este sentido, tanto los cuestionarios de personalidad como incluso las pruebas proyectivas serían “tests objetivos” en la medida en que los sujetos que las cumplimentan no sean conscientes de las pretensiones del evaluador y/o del creador de estos procedimientos).

Lo que parece esencial en la acepción de “test objetivo” aplicado a la psicología de la personalidad es la propuesta de un proceso de miniaturización de situaciones, de alejamiento de la experiencia introspectiva directa cuando se trate de analizar los “contenidos” de lo que sucede, de lo que se habla o de la expresión emocional, por lo que la significación de test objetivo se acerca al estudio de análogos propio del laboratorio. De hecho, en Estados Unidos, la aplicación de técnicas y procedimientos objetivos de rendimiento ha sido un motor en la formulación de teorías monofactoriales de la personalidad. En definitiva, lo que parece más frecuente es el empleo de la expresión “test objetivo” para referirse a un procedimiento muy estructurado en el que se debe realizar una tarea en condiciones controladas, con o sin participación de aparatos, y en donde el sujeto no oriente su respuesta en una determinada dirección porque “sepa” cuál es el objetivo que pretende el evaluador.

En la medida en que los “tests objetivos” representan tareas con procedimientos de calificación objetiva constituyen un avance considerable en el estudio de la personalidad. Sin embargo, suelen exigir la asistencia del sujeto a un laboratorio, y tienden a exigir aparatos y costos considerables de material y personal, lo que representa un grave inconveniente para su difusión. Además, su duración tiende a ser escasa y sus criterios psicométricos de bondad no especialmente adecuados. La significación concreta que las puntuaciones alcanzan dentro de la estructura personal no parece muy clara. Su significación para la vida afectiva o creencial es más bien pobre en nuestros días. Su validez, por tanto, aunque reconocida, es de corto alcance dentro del mundo temperamental y sentimental.

e) Técnicas proyectivas

Nos referimos a técnicas proyectivas para referirnos a un conjunto de procedimientos que exigen participación de distintos procesos psicológicos y que tendrían en común la idea de que el sujeto en la cumplimentación de las tareas que se proponen “proyecta” sus vivencias, maneras de ver y de vivir en el material de prueba. Se trata de un tipo de procedimientos en los que no existe una estructura clara del material que se ofrece al sujeto y la tarea que se le pide es que confiera, encuentre o “dé” estructura significativa al material. En todas ellas, además, la fantasía desempeña un papel principal.

Entre los supuestos que existen en la aplicación de estas técnicas se encuentran los siguientes:

- La manera de responder de un sujeto ante un material escasamente estructurado y, en todo caso, sin una clara significación reflejará la manera de conferir significación al mundo circundante y a sí mismo.
- Las respuestas obtenidas de este modo deben ser interpretadas y analizadas de acuerdo con un modelo en el que las respuestas, como tales

respuestas concretas, no poseen valor en sí mismas, sino en función de una clave interpretativa, clave que se encuentra situada entre la interpretación subjetiva del evaluador, su experiencia clínica y las claves o significaciones del modelo teórico que lo sustenta (usualmente, aunque no de forma exclusiva, se apela a un modelo psicodinámico). Este modelo teórico es el que dicta los procedimientos de validación que no son los usuales en el modo de hacer científico.

- Existe una relación estrecha entre las respuestas dadas por el sujeto en el espacio de prueba, la significación de esas respuestas y la acción (la conducta) de ese sujeto en el mundo circundante.

- Existe una correspondencia prácticamente perfecta entre la percepción de las láminas y/o de la realización que se pide que haga el sujeto (por ejemplo, un dibujo o un garabato), la percepción del mundo y la percepción personal y, finalmente, la verbalización o realización de tarea que hace el sujeto.

- En muchas ocasiones se ha dicho que con este tipo de pruebas puede conocerse tanto la estructura como la dinámica de la personalidad del sujeto. En más de una ocasión han sido calificadas por sus defensores más radicales como verdaderos “microscopios del alma”.

- Resulta muy usual el empleo de criterios de validación cualitativos a pesar de que los creadores de dos de las técnicas más frecuentes, Rorschach y Murray, concibieron su trabajo como una tarea muy estructurada y con una fuerte base empírica dirigida a encontrar diferencias entre respuestas dadas a los estímulos que propusieron.

f) Estudio de los inventarios biográficos y de los documentos personales

En este apartado nos referimos a registros de conducta pasada (cuestionarios autobiográficos), así como documentos tales como correspondencia, diarios personales, etc., con el fin de llegar a conocer la personalidad de un sujeto. Existen dos tipos de datos básicamente; unos estructurados en mayor o menor grado (los inventarios autobiográficos) y otros sin estructura definida previamente, como son los documentos personales.

El poder predictivo de los *datos biográficos* no es una hipótesis de trabajo sino que se ha confirmado en reiteradas ocasiones e incluso existen datos que sugieren que su poder es incluso superior al de los tests usuales (Childs & Kleinoski, 1986; Stokes, Mumford & Owens, 1989). La aplicación de datos autobiográficos viene de antiguo: ya en 1919 se aplicó con éxito para la selección de vendedores de seguros de vida y durante la segunda guerra mundial la hoja de registros biográficos diseñada por el Ejército del Aire de Estados Unidos correlacionó 0.30 con el éxito de los pilotos de combate (Guilford, 1947).

Usualmente se utiliza el procedimiento de *datos ponderados* que supone que los ítems del historial personal (con un formulario de solicitud para puesto de trabajo) poseen un valor predictivo diferencial (los ítems se califican con un valor que va de -3 a +3). Se diferencian tres tipos de datos: *demográficos* (como edad, género, estado civil y número de personas que dependen del sujeto), *experienciales* (número de centros escolares a los que ha asistido, edad del primer matrimonio, número de empleos/puestos desempeñados, antecedentes personales) y datos *comportamentales* (tales como actividades de ocio, aficiones, libros de lectura actual, consumo de alcohol).

Pelechano, Matud y De Miguel (1994) han presentado un cuestionario autobiográfico en dos versiones, para adolescentes y para adultos, elaborado a partir de cuestiones relevantes respecto a la importancia de la vida familiar durante los primeros años, vivencia de inculpación, relaciones con hermanos y

resto de la familia, nivel ocupacional, e incluso nivel de aspiración en la vida personal y profesional que ha representado un predictor importante de reacciones ante el estrés.

El segundo tipo de datos biográficos son los *documentos personales*. Un documento personal es “cualquier registro auto-revelador que de forma intencional o no intencional ofrece información acerca de la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor” (Allport, 1942). Se trata de elementos informales que constituyen una fuente valiosa de información para el estudio de caso. Se trata de un tipo de datos susceptible de ser analizado desde distintos modelos teóricos, básicamente de corte fenomenológico y de aplicación muy amplia, desde la propuesta de “biografías psicológicas” hasta análisis de actos creativos o delictivos, efectos de ciertas enfermedades, ilustración de ciertas hipótesis y manera de entender las relaciones interpersonales.

La principal ventaja de este tipo de datos se encuentra en su “accesibilidad directa para el sujeto”. Sin embargo, en una consideración más general acerca de la evaluación de la personalidad, los principales problemas son los siguientes: falta de modelo teórico integrador, problemas de representatividad muestral de las cuestiones y/o documentos aportados respecto a la vida del sujeto individual, problemas de objetividad y de contrastabilidad de los documentos personales, problemas de engaño y autoengaño de los sujetos, deformación de los recuerdos (se tiende a recordar deformando el pasado y “adaptándolo” al estado de ánimo actual), y conceptualización implícita del discurso escrito que no se explicita en la mayoría de las ocasiones, por lo que es posible una variedad de interpretaciones alternativas.

2. MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA

A continuación en la Tabla 3.1, se presenta un resumen de las medidas de IE Autopercibida y aparecen en negrita aquellos instrumentos más relevantes que han satisfecho los cuatro criterios fundamentales (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001):

- a) adecuado contenido del dominio que se desea evaluar;
- b) fiabilidad de la prueba;
- c) utilidad en la predicción de resultados prácticos;
- d) similaridad con medidas emocionales relacionadas y distintividad con medidas no relacionadas a la IE.

Tabla 3.1.

Medidas de evaluación de la IE mediante procedimiento autopercibido.

TMMS. <i>Trait Meta Mood Scale</i>	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995)
EQ-i. <i>Emotional Quotient Inventory</i>	Bar-On, (1997)
SEIS. <i>Schutte Emotional Intelligence Scales</i>	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim (1998)
ECI. <i>Emotional Competence Inventory</i>	Boyatzis, Goleman, & Rhee (200)
EISRS. <i>Emotional Intelligence Self-Regulation Scale</i>	Martínez-Pons, 2000
DHEIQ. <i>Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Dulewicz y Higgs (2001)
TEIQue. <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Petrides, (2001); Petrides, Pérez y Furnham (2003)
SPTB. <i>Sjöberg Personality Test Battery (EI Scale)</i>	Sjöberg (2001)
TEII. <i>Tapia Emotional Intelligence Inventory</i>	Tapia, 2001
SUEIT. <i>Swinburne University Emotional Intelligence Test</i>	Palmer y Stough (2002)
WEIP-3. <i>Workgroup Emotional Intelligence Profile</i>	Jordan, Ashkanasy, Härtel, y Hooper, (2002)
VEIS. <i>Van der Zee Emotional Intelligence Scale</i>	Van der Zee, Schakel, y Thijs, (2002).
WLEIS. <i>Wong y Law Emotional Intelligence Scales</i>	Wong y Law (2002)

2.1. Evaluación de la competencia socio-emocional: “Bar-On Emotional Quotient Inventory” (EQ-i)

El EQ-i fue diseñado por Bar-On en 1997 (adaptación al castellano, MHS 2000) con tal de ofertar una herramienta congruente con su modelo.

a) Análisis y versiones del instrumento

El EQ-i contiene 133 ítems y está compuesto por *cinco factores* de orden superior, los cuales se descomponen en un total de *quince subescalas* (Tabla 3.2).

Tabla 3.2.

Factores y áreas medidas en EQ-i

FACTOR	ÁREA	DESCRIPCIÓN
COMPONENTE INTRAPERSONAL (CIA)	<i>Comprensión emocional de sí mismo</i> (CM)	La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de éstos.
	<i>Asertividad</i> (AS)	La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
	<i>Autoconcepto</i> (AC)	La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también, nuestras limitaciones y posibilidades.
	<i>Autorrealización</i> (AR)	La habilidad para realizar lo que realmente queremos, podemos y disfrutamos de hacerlo.
	<i>Independencia</i> (IN)	Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.
COMPONENTE INTERPERSONAL (CIE)	<i>Empatía</i> (EM)	La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
	<i>Relaciones Interpersonales</i> (RI)	La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
	<i>Responsabilidad Social</i> (RS)	La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
COMPONENTE DE ADAPTABILIDAD (CAD)	<i>Solución de problemas</i> (SP)	La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
	<i>Prueba de la realidad</i> (PR)	La habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos (lo subjetivo) y

		lo que en realidad existe (lo objetivo).
	<i>Flexibilidad (FL)</i>	La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
COMPONENTE DEL MANEJO DE ESTRÉS (CME)	<i>Tolerancia al estrés (TE)</i>	La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
	<i>Control de impulsos (CI)</i>	La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
COMPONENTE DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL (CAG)	<i>Felicidad (FE)</i>	La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
	<i>Optimismo (OP)</i>	La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.
ESCALA DE IMPRESIÓN POSITIVA	Esta escala se refiere a la autopercepción que un sujeto tiene de sí mismo. Más que medir un factor dentro de la inteligencia emocional, trata de controlar la tentación que los sujetos tienen a dar una buena impresión de sí mismos que puede ser exagerada. Por lo tanto, se utiliza para controlar esta variable, siendo sospechoso cuando la puntuación es muy alta.	

El inventario incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

El EQ-i es un inventario amplio que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de IE sino también un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997, 2000). Cada ítem expresa un determinado estado emocional en primera persona del singular. Los individuos deben mostrar su grado de acuerdo con cada uno de ellos en una escala de tipo Likert de 5 puntos (1=De acuerdo, 5=Desacuerdo). Posteriormente se suman las puntuaciones de cada factor y se obtiene una puntuación total, la cual refleja su Inteligencia Emocional general, así como indicadores individuales para cada una de las cinco dimensiones de orden superior.

Existen las siguientes versiones del instrumento:

- *EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Versión)*: creado por Bar-On y Parker en 2000. Se trata de una versión infantil para niños entre 6 y 12 y adolescentes entre 13 y 17. Al ser esta versión la empleada en nuestra investigación, haremos una breve exposición de la misma (ver apartado c).
- *EQ-i:Short*: En la actualidad se ha desarrollado una versión reducida del inventario de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002).
- *EQ-360*: evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superiores, pareja, familiares...) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i.
- *EQ-Interview*: se trata de una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del EQ-i y que dota al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas.

b) Características psicométricas

Esta prueba ha mostrado una adecuada *consistencia interna, fiabilidad y validez* en estudiantes universitarios (Dawda & Hart, 2000); asimismo, se ha evidenciado una fiabilidad adecuada del instrumento por numerosos autores (Bar-On, 2004; Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004; Newsome, Day, & Catano, 2000; Petrides & Furnham, 2000b; Regner, 2008).

La validez es adecuada en todas las escalas, la *consistencia interna* de sus subescalas oscila entre 0.69 y 0.86. La escala permite diferenciar grupos de personas con distintos niveles de éxito personal (jóvenes empresarios triunfadores vs jóvenes desempleados; reclusos vs no reclusos) y predecir la capacidad de afrontamiento (Bar-On, 1997; 2000). La validez de constructo de la Inteligencia Emocional-social (IES) también ha sido analizada, encontrando coincidencia del

4% con la inteligencia cognitiva (Van Rooy, Pluta, & Viswesvaran 2005), del 15% para la personalidad (Bar-On, 2004), y del 36% con otras medidas de IE (Bar-On, 2004), lo que indica que la IES describe aspectos de la IE más que otros constructos psicológicos.

La IES se muestra como un constructo valioso en el campo de la psicología y la educación y se relaciona con algunos aspectos del comportamiento y el desempeño humano como la salud física y psicológica (Bar-On, 2003, 2004; Krivoy, Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000), el bienestar, la interacción social (Bar-On, 1997), el rendimiento académico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010, García-Ros & Pérez-González, 2011; Parker, et al., 2004 a; Parker, Summerfeldt,, Hogan, & Majeski, 2004 b), y el rendimiento laboral (Bar-On, 2004; Bar-On, Handley, & Fund, 2005). Se han constatado correlaciones en la dirección esperada con constructos relacionados teóricamente (Estabilidad emocional, Neuroticismo, psicopatologías...) (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000); validez divergente con medidas de inteligencia fluida (Derksen, Kramer & Katzko, 2002).

c) Cuestionario de Inteligencia Emocional: Versión para Adolescentes (EQ-i: YV; BarOn & Parker, 2000)

Este instrumento fue creado por Bar-On, tomando como punto de partida el enfoque teórico de su modelo mixto de IE y tiene por objeto evaluar los conceptos descritos en su modelo, los componentes emocionales y sociales en la conducta, aquellas habilidades, competencias y destrezas “no cognitivas” que proporcionan éxito frente a las demandas del ambiente. Es un instrumento que proporciona información sobre de la percepción que un sujeto tiene sobre sus competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo.

Es un auto-informe diseñado para medir la IE de niños y adolescentes de 7 a 18 años. Consta de 60 ítems en una escala likert de cuatro puntos donde las

respuestas oscilan entre un rango de 1 (raramente me pasa o no es cierto) a 4 (frecuentemente me pasa o es cierto). Aparte de estos factores, el inventario incluye también cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. El objetivo de estas escalas se centra en la reducción del efecto de deseabilidad social e incremento de la seguridad de los resultados obtenidos.

El instrumento valora cinco dimensiones: competencia Intrapersonal, competencia Interpersonal, competencia Manejo del estrés, competencia Adaptabilidad y competencia Estado de ánimo.

Los datos procedentes de diversos estudios informan que las diferentes escalas tienen una consistencia interna adecuada desde .84 para la Intrapersonal a .89 para el total de la escala (Bar-On & Parker, 2000; Parker et al., 2004 a y b). La estructura interna de los cinco factores se ha confirmado en la investigación realizada por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006), quienes indican una fiabilidad de .88 para el total de la escala. El inventario muestra una adecuada fiabilidad según el alfa de Cronbach ($\alpha = .89$) en la investigación llevada a cabo por Sainz (2010) y Belmonte (2013).

2.2. Evaluación de la Autoeficacia Emocional: “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*” (TEI-Que)

Petrides y Furnham, realizan diversos estudios de los diferentes modelos IE y concluyen replantear la tradicional diferencia entre modelos de habilidad y modelos mixtos. Como alternativa proponen la diferenciación entre *IE capacidad* e *IE rasgo*, basándose principalmente en que la operacionalización en medidas de rendimiento máximo o auto-informes condiciona la conceptualización del constructo (Capacidad EI y rasgo EI; Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2000b,

2001; Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

a) Exposición y versiones (TEIQue)

Los autores desarrollan su teoría de IE rasgo o Autoeficacia Emocional, aislando 15 facetas de la IE comunes a los diferentes constructos. Así, construyen el TEIQue constituido por cuatro factores, quince subescalas y 144 ítems en escala tipo Likert de siete puntos (desde 1 = completamente en desacuerdo hasta 7 = completamente de acuerdo). Estos ítems han sido creados o bien adaptados de instrumentos validados anteriormente, de tal forma que cubren un amplio y comprehensivo dominio del concepto.

El instrumento se construye sobre *quince subescalas* coincidentes con los factores del modelo Autoeficacia Emocional. En cuanto dimensiones, el análisis factorial del TEIQue v.100. arroja *cuatro factores* que se relacionan con las subescalas según se muestra en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3.

Factores y subescalas del TEIQue

FACTOR	SUBESCALAS	PERCEPCIÓN DEL SUJETO CON PUNTUACIONES ALTAS
BIENESTAR	<i>Optimismo</i>	Confiados y probablemente miran el lado brillante de la vida.
	<i>Felicidad</i>	Alegres y satisfechos con sus vidas.
	<i>Autoestima</i>	Exitosos y con autoconfianza.
AUTOCONTROL	<i>(Baja) impulsividad</i>	Reflexivos y difíciles de ceder ante sus impulsos.
	<i>Manejo del estrés</i>	Capaces de resistir la presión y regular el estrés
	<i>Regulación emocional</i>	Capaces de controlar sus emociones.
EMOCIONALIDAD (habilidades emocionales)	<i>Expresión de emociones</i>	Capaces de comunicar sus sentimientos a otros.
	<i>Empatía</i>	Capaces de entender la perspectiva del otro.
	<i>Percepción de emociones (en uno mismo y en otros)</i>	Claros para darse cuenta de las emociones propias y de las de los otros.
SOCIABILIDAD (habilidades)	<i>Habilidades de relación</i>	Capaces de tener relaciones personales plenas.
	<i>Asertividad</i>	Directos, francos y dispuestos a defender sus derechos.

sociales)	<i>Manejo de emociones (de otros)</i>	Capaces de influir en los sentimientos de otros.
	<i>Competencia social</i>	Trabajadores dotados o expertos con excelentes habilidades sociales. Trabajadores expertos en redes sociales de trabajo con excelentes habilidades sociales.
(sin factor)	<i>Adaptabilidad</i>	Flexibles y dispuestos para adaptarse a nuevas condiciones.
	<i>Automotivación</i>	Motivados y persistentes ante la adversidad.

Fuente: Petrides, Frederickson & Furnham, 2004.

El TEIQue nos ofrece una puntuación global de IE, puntuación por cada factor y puntuaciones específicas para cada subescala. Actualmente existen las siguientes versiones de este instrumento:

- *TEIQue v. 1.50*: 153 ítems, 15 subescala, 4 factores, valoración global EI rasgo.
- *TEIQue-SF*: versión reducida de 30 ítems, valoración global EI rasgo.
- *TEIQue-AF*: 153 ítems, 15 subescalas, 4 factores, valoración global EI rasgo para sujetos entre 13 y 17 años.
- *TEIQue-ASF*: versión reducida de 30 ítems, valoración global EI rasgo para sujetos entre 12 y 17 años. Al ser esta versión la empleada en nuestra investigación, haremos una breve exposición de la misma (ver apartado c).
- *TEIQue-360°*: 153 ítems; este formato usa el método 360° en los 153 ítems del TEIQue.
- *TEIQue-360°S*: 15 ítems; este formato usa el método 360° en 15 ítems del TEIQue.
- *El TEIQue-CF*: 75 ítems, 9 factores, valoración global EI rasgo para sujetos entre 8 y 12 años.
- *El TEIQue-CSF*: 36 ítems, valoración global EI rasgo para sujetos entre 8 y 12 años.

b) Características psicométricas

En cuanto a las *capacidades psicométricas* del TEIQue, (Petrides & Furnham, 2003) informan de una adecuada *consistencia interna* de la escala total (.89 para varones y .92 para mujeres). Además se ha mostrado como una medida válida para evaluar los cambios en patrones emocionales tras una inducción experimental del estado de ánimo (Petrides & Furnham, 2003). En cuanto a la *validez predictiva*, se ha demostrado en estudiantes de instituto que un alto nivel de IE medida con este instrumento correlaciona con menor número de expulsiones, absentismo escolar bajo y, especialmente para alumnos con bajas puntuaciones en habilidades cognitivas, se asoció con un mejor rendimiento académico (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Del TEIQue se ha realizado una adaptación al castellano (Pérez-González, 2003) con propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona y que muestra evidencias de su validez de criterio (concurrente e incremental) respecto a depresión y distintos trastornos de personalidad.

c) *Trait Emotional Intelligence Adolescent Short Form* (TEIQue-ASF)

El *Trait Emotional Intelligence Adolescent Short Form TEIQue-ASF* (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Es una versión para adolescentes de 12 a 17 años (aunque los autores exponen que lo han utilizado exitosamente con niños de 11 años), simplificada en términos de vocabulario y complejidad sintáctica de la versión para adultos TEI-Que (Petrides, 2009).

Este cuestionario está compuesto por 30 ítems en una escala Likert de 7 puntos (1 = Completamente en desacuerdo a 7 = Completamente de acuerdo) agrupados en 15 subescalas que dan cuenta de cuatro factores o dimensiones, diseñados para medir la IE global.

- Bienestar Emocional (contiene los subfactores *optimismo*, *felicidad* y *autoestima*. Items: 5, 20, 9, 24, 12, 27; ejemplo: *Mi vida no es agradable*).

- Autocontrol Emocional (contiene los subfactores *impulsividad baja*, *manejo estrés* y *regulación emocional*. Ítems: 4, 19, 7, 22, 15, 30; ejemplo: *Me cuesta controlar mis sentimientos*)
- Emocionalidad (contiene los subfactores *expresión de las emociones*, *empatía*, *percepción emocional de uno mismo y en los demás*, y *habilidades de relación*. Ítems: 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13, 28; ejemplo: *Me resulta fácil hablar de mis sentimientos con otras personas*)
- Sociabilidad (contiene los subfactores *asertividad*, *manejo de las emociones de otros* y *competencia social*. Ítems: 6, 21, 10, 25, 11, 26; ejemplo: *Me llevo bien con mis compañeros de clase*)

Los ítems 3, 18, 14 y 29 contribuyen solamente al global de IE rasgo por lo que no se encuentran recogidos en ningún factor o dimensión (Petrides, 2006). El cuestionario nos ofrece datos para cada dimensión y una medida global de la IE rasgo.

En su versión reducida del cuestionario, el TEIQue-SF (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007) presenta la siguiente *consistencia interna* por factor (varones/mujeres) y global es: Autoestima: .81/.7; Autocontrol: .66/.64; Emocionalidad: .72/.73; Sociabilidad: .68/.69; Global IE RASGO: .89/.88

El cuestionario TEIQue-ASF muestra una *consistencia interna* de .84 (Petrides et al., 2006) y de .82 (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

3. MEDICIÓN DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD

Siguiendo en consonancia con los modelos estructurales descritos en el capítulo segundo hemos estimado exponer un instrumento de evaluación de cada uno de sus máximos exponentes: Cattell (16PF-APQ Cuestionario de personalidad para Adolescentes), Eysenck (EPQ-R Eysenck Personality Questionnaire) y “Los cinco grandes” (BFQ-NA Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y

adolescentes) dado que éste último es el empleado en nuestro estudio empírico se desarrollará de manera más extensa.

3.1. Cattell: Cuestionario de personalidad para adolescentes (16PF-APQ)

El 16 PF-APQ tiene sus orígenes en el 16PF diseñado por Cattell y sus colaboradores en la Universidad de Illinois en la década de los 40, concretamente a partir de 1943 (Cattell, Cattell & Cattell, 1993). El cuestionario de dieciséis factores de personalidad: 16PF (Cattell, 1975), desde su aparición, ha sido objeto de numerosas revisiones llegando a dar lugar versión del 16PF-APQ. La adaptación que disponemos en nuestro país del 16PF, la hizo TEA en 1975 a partir de la revisión de 1970, publicada en 1972. Esta adaptación presenta varias formas: A, B, C, D y E. Las formas A, B, C y D se han adaptado a la población española. Puede ser administrado individual y colectivamente y se aplica a adolescentes y adultos con niveles culturales medios para las formas A y B, y más bajos para la C. Cada elemento presenta tres opciones de respuesta (Schuerger, 2001).

Otra revisión a destacar del 16PF es la de 1995 con la aparición del 16PF-5, la quinta edición del 16PF, la cual tiene 185 elementos y continúa midiendo los mismos dieciséis factores primarios de personalidad identificados por Cattell en la década de los 40 con alguna variación y mejoras. Continúa teniendo las mismas 16 escalas primarias y las 5 dimensiones superiores se denominan ahora "dimensiones globales" (aunque siguen siendo vectores secundarios definidos mediante análisis factorial).

El 16PF-APQ (Schuerger, 2001), se aparece en 2001 como una revisión y actualización del HSPQ. El objetivo del 16PF-APQ era construir un instrumento que midiera las dimensiones más fundamentales de la personalidad de adolescentes de 12 a 19 años. El 16PF-APQ contiene en total 200 clasificados de la siguiente manera: 134 elementos sobre personalidad normal (15 escalas primarias) y la de la manipulación de la imagen (MI) con 8 elementos; las 5

dimensiones globales. Incluye además 15 elementos sobre preferencias ocupacionales y una sección con 40 elementos dedicados a dificultades cotidianas. La sección de problemas personales se concibe como una oportunidad para que el joven señale aquellas áreas que le resultan particularmente problemáticas. Su aplicación es opcional y puede servir como guía o para anticipar temas en una entrevista de orientación. Por su lado las preferencias ocupacionales se resumen en los 6 estilos de personalidad de Holland (Manual, Científico, Artístico, Colaborador, Organizador y Metódico).

La interpretación del 16PF-APQ sigue unos pasos similares a la del 16PF-5. Así, en primer lugar, se interpretan los estilos de respuesta. Una puntuación elevada en la escala de manipulación de la imagen indica deseabilidad social o tendencia a mostrar conductas socialmente deseables, mientras que una puntuación baja indicaría lo contrario: manifestación de conductas no deseables socialmente. Por su parte, puntuaciones elevadas en la escala de respuestas en blanco o de respuestas centrales, haría que el perfil perdiese validez.

En segundo lugar, se interpretan las dimensiones globales. Estas dimensiones son: Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Autocontrol. Estas cinco dimensiones se evalúan mediante polos opuestos que sitúan a los sujetos en un perfil u en otro. Estas dimensiones las desglosamos a continuación (ver Tabla 3.4).

Tabla 3.4.

Dimensiones globales del 16PF-APQ.

Extraversión	INTROVERTIDA	VS.	EXTRAVERTIDA
	Autosuficiente (Q2+)		(Q2-) Seguidora/integrada
	Calculadora/Priv (N+)		(N-) Llana/natural
	Suspica, escéptica (L+)		(L-) Confiada, acogedora
	Seria (F-)		(F+) Animosa
	Afable(A-)		(A+)Reservada
	Tímida (H-)		(H+) Atrevida/empresaria
Ansiedad	AJUSTADA	VS.	ANSIOSA
	Segura (O-)		(O+) Aprensiva
	Emocionalmente estable (C+)		(C-) Reactiva

	Relajada (Q4-)		(Q4+) Tensa
	Confiada (L-)		(L+) Vigilante, suspicaz
Dureza	RECEPTIVA	VS.	DE MENTALIDAD DURA
	Sensible (I+)		(I-) Objetiva/utilitaria
	Afable (A+)		(A-) Reservada
	Abierta al cambio (Q1+)		(Q1-) Tradicional
	Abstraída (M+)		(M-) Práctica
Independencia	ACOMODATICA	VS	. INDEPENDIENTE
	Deferente (E-)		(E+) Dominante
	Tímida (H-)		(H+) Atrevida
	Cohibida (F-)		(F+) Animada
	Confiada (L-)		(L+) Vigilante
	Tradicional (Q1-)		(Q1+) Abierta al cambio
	Paciente (Q4-)		(Q4+) Tensa e impaciente
Autocontrol	DESINHIBIDA	VS.	AUTOCONTROLADA
	Tolera el desorden (Q3-)		(Q3+) Perfeccionista
	Inconformista (G-)		(G+) Atenta a las normas
	Abstraída (M+)		(M-) Práctica
	Abierta al cambio (Q1+)		(Q1-) Tradicional
	Fría (A-)		(A+) Atenta a los demás
	Animosa (F+)		(F-) Seria

En tercer lugar, los resultados de este test en lo que se refiere a las preferencias ocupacionales, se basan como ya se ha comentado en las teorías y análisis ocupacionales de Holland (1973); el cual define seis tipos de preferencias ocupacionales. Describimos en la tabla siguiente, las características de los sujetos dentro de esas seis preferencias dependiendo de las puntuaciones que éstos obtengan (puntuaciones bajas o altas) (ver Tabla 3.5).

Tabla 3.5.

Preferencias ocupacionales del 16PF-APQ

Preferencia ocupacional	Significado de puntuación baja	Significado de puntuación alta
Manual	Interesado en las personas	Interesado en las cosas
Científico	Prefiere la persuasión de otros	Gusto por ideas e investigación
Artístico	Gusto por tareas estructuradas	Prefiere lo creativo y flexible
Ayuda	Ser competente con objetos	Trabajar con personas, ayudarlas
Gestión o comercio	Ayudar y colaborar	Persuadir, encargarse de otros
Organización	Gusto por lo ambiguo e inseguro	Gusto por planificar y ordenar Cosas

En cuarto lugar, se evalúa las dificultades cotidianas de los adolescentes; estas escalas están comprendidas por 40 elementos. Estos elementos se agrupan bajo cuatro epígrafes que son: malestar personal, meterse en problemas, contexto de las dificultades y afrontamiento (ver Tabla, 3.6).

Tabla 3.6.

Significado de las puntuaciones elevadas en las escalas de dificultades cotidianas del 16PF-APQ.

EPÍGRAFES	DIFICULTAD	SIGNIFICADO
Malestar personal	Desánimo (Des)	Bajo en humor, cansancio y apatía
	Preocupación (Pre)	Ansioso y con temores
	Imagen pobre de sí mismo (Ima)	Pobre visión del propio cuerpo y valía
	Disconformidad general (Dis)	Es la suma de las tres anteriores
Meterse en problemas	Ira y agresión (Ira)	Propenso a la agresividad
	Dificultades con la autoridad (Aut)	Mala aceptación del superior
	Dificultades con la adicción (Adi)	Uso de alcohol y drogas
	Total en dificultades (Tot)	Es la suma de las tres anteriores
Contexto de las dificultades	Dificultades en su casa(Cas)	Conflictos e insatisfacción familiar
	Dificultades en el colegio (Col)	Poco social en ambiente escolar
Afrontamiento	Afrontamiento deficiente (Afr)	Relacionado con la competencia social

En definitiva, podemos concluir diciendo que el 16 PF-APQ es un instrumento de evaluación de la personalidad que puede poner a disposición de profesionales información a tener en cuenta para orientar y entender mejor tanto la personalidad, la actuación, los intereses, así como los problemas más cotidianos de los sujetos que se pretenden evaluar.

En lo que respecta a la fiabilidad del 16PF-APQ se entiende en términos de consistencia interna (alfa de Cronbach) y de homogeneidad corregida (correlación media de los elementos con su escala, eliminando el efecto de cada elemento sobre la puntuación global). Los valores obtenidos usando la muestra de tipificación para su cálculo oscilan entre .58 (escala Q1) y .80 (escala H) en las escalas de personalidad; entre .42 (Organización) y .70 (Manual) en los intereses profesionales y entre .33 (Dificultades en el colegio) y .79 (Disconformidad general) en las escalas de dificultades cotidianas.

3.2. Eysenck: Cuestionario de Personalidad (Personality Questionnaire, EPQ-R)

El EPQ-R diseñado por Eysenck, Eysenck y Barret (1985) es adaptado por TEA en 1997. Este cuestionario es el producto del desarrollo y perfeccionamiento de otros cuestionarios publicados por Eysenck para evaluar la personalidad. Entre los instrumentos que han dado origen al EPQ-R destacamos los más significativos:

- El *Maudsley Questionnaire* (Eysenck, 1952) que consta de 40 ítems que miden la dimensión Neuroticismo o Emocionalidad (Cuestiones acerca de la conducta, hábitos y sentimientos de los pacientes antes de la ruptura neurótica). Este cuestionario fue construido para medir los rasgos de neuroticismo y poder así diferenciar entre soldados neuróticos y “normales”. La versión original Mandsley *Personlichkeits Fragenbogen* era en lengua alemana y fue muy utilizada en los países de esa lengua. Aunque no es hasta 1959 cuando aparece el *Maudsley Personality Inventory* (MPI) que constaba de dos escalas para medir Neuroticismo y Extroversión-Introversión (Eysenck, 1959).
- En 1964 surge el *Eysenck Personality Inventory* (EPI) (Eysenck & Eysenck, 1964), que consta de las escalas, Neuroticismo-Estabilidad, Extraversión-Introversión y añade la escala Lie (L) para medir el factor de simulación. Este cuestionario consta de 57 ítems de contestación sí/no y de

dos formas A y B. Tiene dos factores con dos polos: Extraversión *versus* Introversión (E) y Neuroticismo *versus* Control (N). En la Forma A es posible, además, desglosar la Extraversión en sus dos grandes componentes, la Impulsividad y la Sociabilidad. Además, se añade una escala de Sinceridad (S) para contrarrestar las respuestas deseables. Por último, debemos destacar que la fiabilidad test-retest del EPI es alta y su validez es también sólida.

- *Cuestionario de Personalidad CEP* (Pinillos, 1974); este cuestionario lo podemos añadir en esta descripción de cuestionarios antecesores del CPQ-R, porque aunque no es diseñado por Eysenck, sí se plantea desde la teoría de Eysenck. Dicha prueba evalúa la Estabilidad emocional (control), la Extraversión social y el Paranoidismo e incluye las escalas adicionales de sinceridad y número de interrogantes. Se administra a partir de los 14 años y la duración es de unos 25 minutos. Este cuestionario consta de 145 ítems que se contestan sí/no y duda y tiene la ventaja de estar pensado y construido para población española y con baremos extraídos de la misma. Además, por medio de este cuestionario se aprecian algunos factores importantes de la personalidad de forma sencilla y relativamente rápida.

- En 1975 Eysenck publica el *Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ) (Eysenck y Eysenck, 1985) que presenta una versión para adultos y otra para niños, y que consta de 4 escalas: Neuroticismo-Estabilidad (N), Extraversión-Introversión (E), Mentira (L) y Psicoticismo (P).

En 1985, aparece el *Eysenck Personality Questionnaire-Revised EPQ-R* (Eysenck, Eysenck y Barret, 1985. Adaptación al español de TEA. Ediciones, (1997). Este cuestionario representa una amplia revisión del EPQ, que añade importantes aportaciones para la interpretación y fiabilidad de la variable Psicoticismo (P), así como una dimensión complementaria Mendacidad (L); la edad de aplicación de esta prueba es a partir de los 16 años.

Por lo tanto este cuestionario, contiene las escalas de Neuroticismo (N), Extraversión (E), Mendacidad (M o L) y la revisión de la escala Psicoticismo (P). Pudiendo decir que la principal diferencia de este cuestionario con relación a los anteriores es la inclusión en el mismo de una nueva escala compuesta por elementos que pretenden medir la dimensión de Psicoticismo (Eysenck & Eysenck, 1976). Estos cambios están orientados a aumentar la confiabilidad y validez de las escalas mediante la eliminación o reducción de las correlaciones entre factores y la eliminación de elementos que presenten relación con más de un factor (Eysenck & Eysenck, 1975).

Las cuatro escalas que conforman este cuestionario ya han sido mencionadas, a continuación, vamos a describirlas brevemente para poder valorar cual es la función de este cuestionario.

1) Neuroticismo (N) (Estabilidad vs Inestabilidad)

Esta escala está constituida por 24 ítems, orientados a medir si el sujeto es estable o neurótico. Las respuestas altas del sujeto en este continuo, revelan elevados niveles de ansiedad, fuertes cambios de humor en cortos períodos de tiempo, desórdenes psicosomáticos y dificultad en volver al estado emocional anterior a la respuesta nueva. Por el contrario, puntajes bajos representan características descritas como estabilidad: calma, control emocional, tono débil de respuestas y constancia en el humor.

2) Extraversión (E) (Extraversión vs Introversión).

Esta escala está formada por 23 ítems destinados a ubicar al sujeto dentro del continuo Extraversión-Introversión de Eysenck. El sujeto que puntúa alto dentro de esta escala estará caracterizado por ser: sociable, excitable, impulsivo, inclinado al cambio, optimista y poco sensible. Puntajes bajos caracterizan a sujetos que tenderán a ser: retraídos, tranquilos, previsores, reservados, desconfiados, controlados y con baja tendencia a la agresión.

3) Psicoticismo (P) (Normalidad vs Dureza).

La escala de Psicoticismo está constituida por 32 ítems está orientada a la medición de la dimensión Psicoticismo o “dureza” descrita por Eysenck, que presenta atributos de un pensamiento duro, tales como: despreocupación, crueldad, inclinación hacia las cosas raras, baja conciencia, falta de empatía y generación de conflictos en el medio.

4) Sinceridad o Veracidad (L o V).

Esta escala está compuesta por 21 ítems y está orientada a medir la tendencia del sujeto que responde al disimulo o simulación de respuestas para dar una buena impresión, por lo tanto, esta escala mediría el grado de veracidad de las respuestas.

En lo que concierne a la fiabilidad y validez del EPQ-R, podemos decir que en esta nueva versión revisada, el EPQ logra una distribución más simétrica de las puntuaciones incrementándose el intervalo de puntajes y obteniéndose un índice de consistencia interna más elevado: .76 para las mujeres y .78 para los varones.

3.3. Cuestionario de personalidad “Cinco Grandes” para niños y adolescente (BFQ-NA)

a) Antecedentes históricos y conceptuales

Los antecedentes del modelo de los Cinco Grandes surgen del enfoque léxico. La tesis fundamental de este enfoque mantiene que el lenguaje contiene los elementos o unidades básicas que contribuyen a la descripción de la personalidad (John, Angleitner & Ostendorf, 1988). El procedimiento básico en el que se sustenta consiste, en primer lugar, en la selección de un conjunto de descriptores de la personalidad; en una fase segunda, los descriptores son depurados y reducidos según criterios de inclusión y exclusión previamente definidos junto con la selección de jueces que evalúan su pertinencia; en tercer lugar, los descriptores seleccionados se utilizan para la evaluación de un grupo de sujetos

autoinformantes y heteroinformantes, y por último, las puntuaciones de las distintas fuentes se someten a un análisis factorial del que se extraen los factores que servirán para la evaluación de la personalidad.

En 1932 McDougall inició la investigación sobre los cinco elementos explicativos de la personalidad: Intelecto, Carácter, Temperamento, Disposición y Templanza, y en 1934 Thurstone realiza el primer factorial. Con estos antecedentes, la tradición más directa del modelo de los Cinco Grandes se remonta inicialmente a las aportaciones de Allport y Odbert en 1936, quienes seleccionaron del diccionario unos 18.000 términos que consideraron útiles para describir la conducta de una persona. Los trabajos de Raymond Cattell en los años 40 (Cattell, 1943; 1947) contribuyeron al avance de este enfoque mediante la depuración y el análisis del listado de adjetivos de Allport y Odbert mediante varios jueces. Cattell construyó un conjunto de 35 escalas iniciales, en su mayoría bipolares, de las que obtuvo posteriormente sus conocidos dieciséis factores de personalidad (Cattell, 1972). Autores como Fiske, Tupes y Christal utilizaron las escalas de Cattell hasta que Fiske (1949) sugirió que las diferentes escalas de adjetivos empleadas se podían agrupar en cinco grandes factores. Los estudios posteriores de Tupes y Christal (1961) con diferentes muestras de sujetos corroboran los cinco factores ya encontrados a los que denominaron Surgencia o Extraversión, Agradabilidad, Confiabilidad (“dependability”), Estabilidad emocional y Cultura. El trabajo de Norman (1963) completó los primeros hallazgos del modelo de los Cinco Grandes basándose en los factores obtenidos por el estudio de Tupes y Christal. Norman seleccionó 20 de las 35 escalas halladas por Cattell; concretamente eligió cuatro escalas por cada uno de los cinco factores, eliminando aquellas que peor representaban los factores y obtuvo los cinco factores ortogonales de personalidad, similares a los de Tupes y Christal, a los que dio los nombres que aún hoy día se conservan: Surgencia-Extraversión, Amabilidad, Conciencia, Estabilidad Emocional y Cultura.

Los adjetivos bipolares más representativos que hacen referencia a los distintos factores de este modelo, según Norman (1963), han sido los siguientes:

en el factor Extraversión se recogen los adjetivos de hablador-callado, franco o abierto-reservado, atrevido-precavido, sociable-retraído. En el factor Amabilidad, aparecen los adjetivos de bondadoso-irritable, tolerante-celoso, flexible-terco, cooperador-negativista. En el factor Conciencia, meticoloso-descuidado, responsable-irresponsable, escrupuloso-descuidado, perseverante-inconstante. En el factor Neuroticismo, los adjetivos recogidos son los de reposado-nervioso, relajado-ansioso, tranquilo-excitabile, confiado-miedoso. Por último, el factor Cultura se refiere a los adjetivos de creativo-torpe, intelectual-ignorante, informado-rudo y curioso-simple.

La segunda y actual fase de aproximación al modelo de los Cinco Grandes viene dada por Goldberg (1982; 1990; 1992) quien realiza una réplica y refinamiento de los cinco factores respecto de las investigaciones previas. Sin embargo, la más actual expansión de este modelo y el despliegue realizado en la investigación se debe a las investigaciones de Costa y McCrae y a la creación de su instrumento para adultos, el inventario de personalidad Neuroticismo Extraversión y Apertura, NEO-PI (Costa & McCrae, 1985; 1987) y su versión revisada NEO-PI-R (Costa & McCrae, 1992). Este modelo es documentado con datos procedentes de varias muestras (varones, mujeres, niños, pacientes), de distintas culturas (alemana, japonesa, italiana, israelita, española...) y de distintos instrumentos (Borkenau & Ostendorf, 1993; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Perugini, 1993; Carrasco, Holgado & del Barrio, 2005; Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006 a y b; Hogan, 1986; Montag & Levin, 1994; Silva, et al., 1994) mostrando gran consenso y solidez.

Actualmente existen numerosos instrumentos dirigidos a evaluar los Cinco Grandes, tales como el BFQ (Caprara et al., 1993), el HPI (Hogan Personality Inventory, Hogan, 1986) o la versión reducida en versión alemana NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993). La traducción y adaptación del NEO-PI en diferentes lenguas ha reproducido la misma estructura de cinco factores (Watson & Clark, 1992; Montag & Levin, 1994; Silva et al., 1994; McCrae, Costa, & Yik, 1996; McCrae & Costa, 1997). La replicabilidad transcultural de esta estructura

de personalidad ha sido atribuida a una base genética común, así como a un mismo significado evolutivo de la especie, o una consecuencia psicológica de las experiencias humanas compartidas (McCrae & Costa, 1997).

El origen del BFQ para niños y adolescentes procede del BFQ diseñado para adultos (Caprara, Barbaranelli & Borgogni, 1993). No obstante, como indican sus autores (Barbaranelli, Caprara, Rabasca & Pastorelli, 2003), no se trata de una mera adaptación del instrumento adulto a población infantil sino de un diseño específico que incorpora las peculiaridades evolutivas de los Cinco Factores de personalidad en esta población.

El modelo de los Cinco Grandes ha sido ampliamente discutido y comparado por otros autores para esclarecer la estructura básica que mejor representa la personalidad. Entre ellos Zuckerman (1992) describe un modelo alternativo con cinco factores: Sociabilidad, Neuroticismo-ansiedad, Búsqueda de sensaciones-impulsividad no socializada, Agresión-hostilidad y Actividad, que posteriormente compara con los modelos de Eysenck y Costa y McCrae (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta, & Kraft, 1993); o la propuesta de seis factores alternativos a los Cinco Grandes propuesta por Jackson, Paunonen, Fraboni y Coffin (1996) en los que aparece el factor de Conciencia dividido en dos factores, uno referido al logro (ambición, trabajo duro) y otro a la metodicidad (organización, orden). O bien la estructura factorial de orden superior hallada por Digman (1997): factor α —Conciencia, Amabilidad, Estabilidad emocional— y factor β —Extraversión y Apertura. Digman (1997) propone un constructo teórico más amplio y una nueva forma de organizar jerárquicamente la estructura de la personalidad.

b) Relación entre el modelo de Cattell y los Cinco Grandes

Las cinco dimensiones de segundo orden procedentes de Cattell y Cattell (Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia, Autocontrol) tienen ciertas similitudes con los Cinco Grandes del NEO PI-R (Costa & McCrae, 1985; 1987):

la dimensión de Extraversión correlaciona con las facetas de Extraversión del NEO PI-R, la dimensión Ansiedad del 16 PF-5 con el factor Neuroticismo del NEO PI-R; la dimensión Dureza de Cattell se relaciona negativamente con el factor Apertura; la dimensión Independencia con facetas de la Extraversión del NEO PI-R (especialmente asertividad) y negativamente con alguna de Neuroticismo y de Amabilidad. Esto se traduce en falta de sentimientos de vergüenza, ingobernabilidad y asertividad. Por último, las dimensiones de Autocontrol del 16 PF-5 y de Responsabilidad del NEO PI-R correlacionan positivamente en tres de los factores primarios de Cattell (Atención a las normas, Abstracción y Perfeccionismo) y negativamente en tres de los factores del NEO PI-R (Apertura, Fantasía y Acciones). Barbaranelli y Caprara (1996) extraen cuatro factores similares en el 16 PF de Cattell y el cuestionario de Personalidad de Comrey (CPS, Comrey, 1980). Esta estructura tetrafactorial correlaciona significativamente con los factores de Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad y Neuroticismo de los Cinco Grandes; el factor Apertura fue el único factor que no emerge de los modelos de Cattell y Comrey.

c) Relación entre el modelo de Eysenck y los Cinco Grandes

La estructura propuesta por el modelo de los Cinco Grandes ha sido ampliamente relacionada con la estructura de Eysenck (McCrae y Costa, 1985; Avia et al., 1995; Goldberg & Rosolack, 1994; Peñate, Ibáñez & González, 1999; Saggino, 2000; Jackson, Furnham, Forde, & Cotter, 2000). McCrae y Costa (1985) encuentran que la Extraversión y el Neuroticismo de Eysenck correlacionan clara y significativamente con la Extraversión y el Neuroticismo del NEO PI-R, respectivamente. La dimensión de Psicoticismo correlaciona negativamente pero más débilmente con las dimensiones de Amabilidad y Responsabilidad. La réplica de estos resultados, utilizando el listado de adjetivos-rasgo de Goldbert, muestra iguales resultados para las dimensiones de Extraversión y Neuroticismo; en el caso del Psicoticismo, se corresponde con los

adjetivos del polo negativo del factor Responsabilidad y del factor Amabilidad. Para Eysenck (1991) sus tres grandes factores están localizados a un nivel jerárquico superior a los Cinco Grandes, específicamente los factores de Amabilidad y Responsabilidad son escalas del factor Psicoticismo. Goldberg y Rosolack (1994) no han encontrado que los tres factores de Eysenck emerjan de los cien marcadores unipolares correspondientes a los Cinco Grandes (Goldberg, 1992) aplicados a una muestra de 503 sujetos y, por tanto, no avalan la hipótesis de que los tres factores de Eysenck sean una estructura de orden superior a los otros cinco.

Peñate et al (1999) estudian la naturaleza y cuantía de las dimensiones de la personalidad desde el modelo trifactorial de Eysenck y el modelo pentafactorial de los Cinco Grandes sobre una población de 458 adultos, encontrando que tanto la solución trifactorial como la pentafactorial parecen viables y se corresponden con ambos modelos.

Saggino (2000) somete a análisis factorial el EPQ-R de Eysenck y el BFQ de Caprara et al. A partir del conjunto de sus escalas obtiene cuatro factores: uno correspondiente a Extraversión (F1) en el que saturan las escalas de uno y otro instrumento referidas a esta dimensión, un segundo factor correspondiente a las escalas de Neuroticismo y Estabilidad emocional (F2), un tercero en que saturan las escalas de Psicoticismo, Amabilidad y Tesón (con bajo peso) (F3) y un último y cuarto factor que recoge las escalas de Extraversión, Apertura y Tesón (con alto peso). Los resultados confirman claramente la existencia de dos factores consistentes, el Neuroticismo y la Extraversión, y sólo parcialmente, la combinación de Tesón y Amabilidad como componentes del Psicoticismo.

Como ha sugerido Saggino (2000), a propósito de la dualidad entre la estructura de tres o la estructura de cinco factores, sólo usando criterios de validación externa se puede resolver el problema de la dimensionalidad. La obtención de tres o cinco factores es manipulable en función de los instrumentos

utilizados, según su diseño y contenido; por ello, apunta este autor, además del análisis factorial es necesaria la utilización de referentes externos tales como medidas biológicas que permitan corroborar u optar por una u otra estructura.

d) Factores y características psicométricas

El cuestionario BFQ-NA es un instrumento diseñado para la evaluación de la personalidad infantil y adolescente. Incluye un total de 65 elementos que se valoran mediante una escala de cinco alternativas (“casi siempre”, “muchas veces”, “algunas veces”, “pocas veces” y “casi nunca”). El conjunto de estos elementos se agrupan en las cinco dimensiones de personalidad descritas por el modelo de los Cinco Grandes (Barbaranelli et al., 1998; Barbaranelli et al., 2003): Conciencia, es la dimensión que evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos (p. ej., “me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas”); Apertura, incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente escolares, como de intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes o culturas (p. ej., “cuando el maestro explica algo, lo entiendo enseguida”); Extraversión, referida a aspectos tales como actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza (p.ej., “me gusta hacer bromas”); Amabilidad, entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades (p. ej., “si alguien me hace una faena le perdono”) e Inestabilidad Emocional, que agrupa un grupo de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira (p. ej., “estoy triste”, “me pongo nervioso por tonterías”).

El instrumento es diseñado para que sea cumplimentado por el propio niño con formato auto-informado; sin embargo los elementos pueden ser formulados en tercera persona para que tanto profesores como padres o personas allegadas al niño puedan cumplimentarlos refiriéndose al niño. La convergencia hallada entre padres y profesores con el BFQ-NA ha sido buena, especialmente para los niños

demás edad y para los factores de Conciencia y Apertura (Barbaranelli et al., 2003). Como suele ser habitual en la evaluación infantil, la concordancia entre las distintas fuentes, principalmente entre niños y adultos, es baja, no obstante y de forma reiterada el niño demuestra ser una fuente válida y fiable para la evaluación de la personalidad (Barbaranelli et al., 2003; Del Barrio, 1997; Goldberg, 2001; Markey, Tinsley, & Ericksen, 2002; Mervielde & e Fruti, 2000).

Los diferentes rangos o grados manifestados en cada uno de los factores indican en qué medida el sujeto posee las características que definen el factor en cuestión. La puntuación de cada escala se interpreta en función de la desviación que dicha puntuación tiene de los valores promedios obtenidos en la población normal. La cercanía de la puntuación hacia el polo inferior o superior de la dimensión evaluada se interpretará de acuerdo con los indicadores descritos en la Tabla 3.7.

Tabla 3.7.

Dimensiones del cuestionario BFQ-NA

	Polo Bajo
<p>FACTOR 1: CONCIENCIA (CO)</p> <p>El factor Conciencia evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escrupulosidad, tenacidad y perseverancia que caracterizan a una persona. Diferencia entre niños dirigidos a metas, formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados de aquellos que no lo son.</p>	<p>Persona distraída, perezosa, desinteresada por el colegio, inconstante, irrespetuosa, desordenada y desobediente, incompetente, sin recursos, insegura, confusa, poco esmerada, imprecisa, poco metódica, poco cumplidora, descuidada, vaga, irresponsable, poco resuelta, poco persistente, poco disciplinada, impulsiva, impaciente, inmadura.</p>
	Polo Alto
	<p>Persona atenta, trabajadora, interesada por el colegio y la lectura, competente, cumplidora, obediente, perseverante, respetuosa, ordenada, dispuesta, responsable, con recursos, segura, concienzuda, lista, eficiente, precisa, metódica, concentrada, cuidadosa, atenta, emprendedora, resuelta, persistente, enérgica, esmerada, reflexiva, poco impulsiva, paciente, madura.</p>
	Polo Bajo
<p>FACTOR 2: APERTURA (AP)</p> <p>La dimensión Apertura de la personalidad infantil se refiere a</p>	<p>Se trata de una persona desinteresada, poco conocedora de contenidos culturales y de las materias escolares y lenta</p>

<p>personas abiertas a la novedad, interesadas por la cultura y el saber, originales y creativas. En este caso está muy relacionada con el interés por lo escolar.</p>	<p>mentalmente. Su comprensión y su razonamiento pueden ser medio-bajos. Realista, poco imaginativa, poco idealista, poco artística, nada original, con escasos intereses, conservadora, convencional.</p>
	<p style="text-align: center;">Polo Alto</p> <p>Persona interesada y conocedora de diversos contenidos culturales y escolares, estudiosa, culta, ágil mentalmente y sin dificultades de comprensión ni razonamiento, soñadora, imaginativa, idealista, artística, original, entusiasta, inventiva, versátil, espontánea, intuitiva, imaginativa, con amplios intereses, curiosa, creativa, poco conservadora y poco convencional.</p>
<p style="text-align: center;">FACTOR 3: EXTRAVERSIÓN (EX)</p> <p>Evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en los niños y jóvenes.</p>	<p style="text-align: center;">Polo Bajo</p> <p>Son personas inhibidas o retraídas, prefieren actividades individuales, son silenciosas, poco sociables e inactivas, poco amigables, frías, poco alegres, distantes, poco afectuosas, silenciosas, retraídas, poco espontáneas, poco enérgicas, tímidas, poco seguras, poco entusiastas, lentas, cautas, poco aventureras, poco elogiadoras.</p>
	<p style="text-align: center;">Polo Alto</p> <p>Son personas sociables, activas, dinámicas, prefieren actividades grupales, divertidas, habladoras, con iniciativa, alegres, cálidas, cercanas, afectuosas, buscadoras de placer, espontáneas, poco tímidas, poco retraídas, asertivas, seguras, enérgicas, rápidas, entusiastas, osadas, aventureras, encantadoras, generosas, con agallas, despiertas, graciosas, elogiadoras, optimistas.</p>
<p style="text-align: center;">FACTOR 4: AMABILIDAD (AM)</p> <p>La Amabilidad es la dimensión de la personalidad definida por la tendencia altruista del niño, su tendencia al apoyo y la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros.</p>	<p style="text-align: center;">Polo Bajo</p> <p>Se corresponde con personas poco sinceras, maleducadas, bruscas, deshonestas, poco sensibles a las necesidades del otro, egoístas y hostiles. Son poco indulgentes, poco compasivas, desconfiadas, suspicaces, vigilantes, poco pacíficas, poco empáticas, exigentes, poco seductoras, poco astutas, presumidas, poco asertivas, agresivas, frías, bruscas y poco amables.</p>
	<p style="text-align: center;">Polo Alto</p> <p>Son personas sinceras, correctas, honradas, honestas, empáticas, amables, educadas, altruistas y dispuestas a ayudar, generosas y</p>

	amables. Son indulgentes, compasivas, confiadas, pacíficas, poco exigentes, claras, seductoras, cálidas, inocentes, delicadas, generosas, amables, tolerantes, poco egoístas, poco obstinadas, flexibles, poco presumidas, pacientes, modestas, cordiales y conciliadoras.
	Polo Bajo
<p>FACTOR 5: INESTABILIDAD EMOCIONAL (IE)</p> <p>Evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad.</p>	<p>Personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritables, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad. Son seguras, poco inestables, poco tensas, optimistas, de humor estable, poco inhibidas, nada defensivas ni sarcásticas, concentradas, de pensamiento claro y cuidadosas</p>
	Polo Alto
	<p>Se trata de personas nerviosas, malhumoradas, peleonas, susceptibles, impacientes y con tendencia a la tristeza y a perder la calma con facilidad. Son miedosas, ansiosas, se preocupan con facilidad, tensas, inseguras, irritables, excitables, malhumoradas, pesimistas, defensivas e inhibidas.</p>

En aquellos sujetos en los que se identifiquen puntuaciones altas en Inestabilidad Emocional o bajos niveles de Conciencia es recomendable proceder a una evaluación más exhaustiva de los aspectos emocionales y de ajuste con instrumentos específicos diseñados a tal fin. A pesar de que el presente instrumento está diseñado para población general y no evalúa síndromes clínicos ni alteraciones de la personalidad, si las características mencionadas están presentes en un sujeto es recomendable un seguimiento periódico por su frecuente asociación con variados problemas tanto interiorizados como exteriorizados (Bagby, Joffe, Parker, Kalembe, & Harkness, 1995; Carrasco & del Barrio, 2002; Del Barrio, 1997; Digman, 1997; John et al., 1994). En este sentido, este instrumento puede ser también utilizado como medio para identificar características de vulnerabilidad o factores de riesgo así como prevenir la aparición futura de problemas emocionales y dificultades de ajuste infantil.

En cuanto a la fiabilidad, los coeficientes de consistencia interna de las dimensiones oscilan entre 0.78 en Inestabilidad Emocional y 0.88 en Conciencia.

Por otro lado, según Nunnally y Bernstein (1995) las discriminaciones promedio también son adecuadas (se suele considerar como criterio que sean superiores a 0.30), variando entre 0.44 en Amabilidad y 0.57 en Apertura.

4. CONCLUSIONES

Finalizamos el capítulo tras hacer un recorrido por las diferentes técnicas e instrumentos de medidas para evaluar la IE Autopercebida (que utiliza los auto-informes para valorar el propio nivel de IE contemplando además aspectos subjetivos del mundo emocional), y los rasgos de la personalidad. Concluimos dando relevancia a la existencia de evidencia empírica convincente que apoya la validez discriminante e incremental de la IE Autopercebida, incluyendo el aislamiento de un factor oblicuo de IE rasgo tanto en el espacio factorial eysenckiano como en el de los Cinco Grandes, disponiendo cada vez de más datos mostrando que varias de las medidas empleadas para operacionalizar este constructo son capaces de predecir criterios incluso en la presencia de los rasgos básicos de la personalidad (Furnham & Petrides, 2003; Pérez-González, Petrides & Furnham, 2007; Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007).

Somos conscientes de que no hemos hecho referencia en este capítulo a los procedimientos para el estudio de las bases biológicas de la personalidad y la IE. En la medida en que el ser humano es, biológicamente, fruto de la evolución y que se requiere estar vivo para poder pensar, hacer y sentir, parece claro que el estudio de los sustratos biológicos de esas actividades y su integración en la “unidad” compleja funcional que representa el ser humano resulta de gran importancia; es debido al interés que goza en la actualidad, por lo que abordaremos el sustrato biológico y los nuevos avances neurocientíficos de ambos constructos en el siguiente capítulo

CAPÍTULO 4

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD: AVANCES NEUROCIENTÍFICOS

INTRODUCCIÓN

La neurociencia básica ha venido utilizando el término “emoción” para referirse al estado corporal, también entendido como estado emocional. El término “sentimiento” hace referencia a la experiencia consciente de la emoción. Las bases neurales de ambos procesos serían, al menos en parte, diferentes, si bien los vínculos que existan entre ambas pueden ser numerosos.

Las emociones, entendidas como patrones de respuestas, vienen mediadas por estructuras cerebrales subcorticales tales como el *hipotálamo*, *la amígdala* y el *tronco encefálico* y presentan tres tipos de componentes: periféricos, autónomos y hormonales. Las bases neurales de los sentimientos conscientes, se asentarían fundamentalmente en el *córtex cerebral*, e implicarían en parte a *la corteza del cíngulo (como conector)* y a *los lóbulos frontales (como gestores)*.

El *lóbulo frontal* es, por su extensión y por el control que ejerce sobre la conducta, un área del encéfalo de especial interés para la neuropsicología.

Anatómicamente se extiende desde el surco central hasta el extremo rostral. La parte más frontal de los lóbulos frontales (denominada corteza prefrontal) presenta dos regiones cuya afectación origina dos síndromes neuropsicológicos completamente opuestos. Ambas regiones del lóbulo frontal son responsables de nuestra *personalidad*.

Desde una perspectiva interdisciplinar, podríamos considerar que el concepto de IE integraría diversos aspectos de la conducta entre los que destacan la emoción, el sentimiento y la cognición como expresiones del funcionamiento de ciertas áreas subcorticales y corticales del cerebro, así como de las variadas interconexiones entre ellas y que intervienen en uno y otro componente de lo que se entiende por emoción.

1. EL SISTEMA LÍMBICO: SUSTRATO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las teorías de Papez en 1937 y McLean en 1949 (Mozaz, Mestre, & Nuñez-Vázquez, 2007), descritas a continuación, originaron la extendida creencia de que el sistema límbico era el sistema cerebral especializado en la emoción (“cerebro emocional”). Aunque actualmente, la propia variedad de las emociones y su complejidad, resultantes de la interacción de procesos de muy distinto nivel, hacen poco verosímil la existencia de un único sistema cerebral especializado en la emoción (LeDoux 1996/1999, 2000), hemos de considerar que la implicación directa de determinadas estructuras cerebrales en lo emocional hacen necesario prestar atención al llamado cerebro emocional (o sistema límbico). En otro orden, es interesante no sólo analizar la emoción centrándonos en sus estructuras sino también en su procesamiento, por lo que nos aproximaremos al proceso neural en las emociones.

1.1. Neuropsicología de la emoción

Las teorías clásicas que estudian la emoción, desde la perspectiva de las neurociencias básicas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tratan de explicar la relación entre fisiología y cognición. A continuación se exponen en la Tabla 4.1 aquellos antecedentes históricos, adaptados de Mozaz et al., (2007) que influyen notablemente en el estudio de las relaciones cerebro-emoción y que derivan en algunas de las líneas actuales de la investigación neuropsicológica sobre el estudio de la emoción:

Tabla 4.1.

Antecedentes en investigación neuropsicológica.

Teoría de James-Lange (1885)	Explica la manera en que los componentes periféricos autónomos, periféricos y motores esqueléticos de la emoción, se traducen en experiencia emocional consciente.
Teoría Cannon-Bard (1927)	Investigan como estructuras subcorticales, <i>el hipotálamo y el tálamo</i> , median entre los componentes periféricos de la emoción y el procesamiento cognitivo de ésta por parte de la corteza cerebral.
Teoría o Circuito de Papez (1937)	Llamado "cerebro emocional". El postulado del sistema límbico como cerebro emocional representa un punto de referencia importante para el estudio de los componentes neuroanatómicos y funcionales de la emoción y el sentimiento. El sistema límbico está configurado básicamente por un conjunto de núcleos y tractos que rodean al tálamo y entre sus principales estructuras se encuentran <i>la amígdala, los cuerpos mamilares del hipotálamo, el hipocampo, el fornix, la corteza del cíngulo, el septum y el bulbo olfativo</i> . Papez propone que los estados emocionales se expresan a través de las estructuras límbicas sobre el hipotálamo y que se experimentan a través de la acción de éstas sobre la corteza cerebral.
Klüver y Bucy (1939)	La amígdala está implicada en la interconexión entre áreas responsables de la expresión somática de la emoción (hipotálamo y núcleos del tronco encefálico) y las áreas neocorticales implicadas en el sentimiento consciente (<i>cíngulo, corteza parahipocámpica y prefrontal</i>)
Teoría de McLean (1949)	Propone como principal responsable de las experiencias emocionales al sistema límbico. Expone, además, que el cerebro humano puede considerarse como si estuviese compuesto por tres capas desarrolladas evolutivamente. La más antigua, a la que denomina "cerebro reptiliano", es la responsable de las respuestas innatas automáticas y acciones mecánicas como las de respirar. La siguiente capa la denomina "cerebro mamífero antiguo" y está implicada en la conservación de la especie e incluye estructuras neurales implicadas en las emociones básicas y, por tanto, relacionadas con

	la lucha, la huida o la búsqueda del placer. La tercera capa, denominada "cerebro mamífero nuevo", es la más evolucionada y es la responsable de las estrategias racionales, así como de la capacidad verbal.
Década de los setenta, (Schachter & Singer, 1962)	Revisa la Teoría de James-Lange y sostiene que la emoción es el resultado de la valoración inconsciente del potencial emocional (beneficioso o dañino) de una situación; el sentimiento es la reflexión consciente de la previa valoración inconsciente. De esta forma, el sentimiento no es la respuesta en sí misma, sino la tendencia a responder de determinada manera.
Asimetrías funcionales de los hemisferios cerebrales	(Benton, 1971), considera el Hemisferio Izquierdo (HI) como dominante para el lenguaje. (Goldstein 1939), sugiere que las lesiones del HI generan reacciones catastróficas con retraimiento y depresión y, las lesiones del Hemisferio Derecho (HD) producen indiferencia. Poco después (Goldstein 1942) manifiesta que pacientes con lesiones prefrontales presentaban rigidez en la expresión facial y podían presentar, de repente, reacciones de excitación. A partir de entonces se viene investigando en el papel de ambos hemisferios, no sólo en funciones cognitivas y de la conducta en general, sino también, aunque bastante más tardíamente, en los componentes emocionales que las colorean.

Adaptado de Mozaz *et al*, (2007).

1.2. Cerebro emocional: Principales estructuras y funciones

El sistema límbico se ocupa de las emociones, de los sentimientos y de la memoria y es decisivo para la supervivencia del individuo. Funciona de manera inconsciente y moviliza al organismo antes de que éste tenga consciencia de sus respuestas. Aunque no puedan comunicarse verbalmente, los bebés se sirven del lenguaje no verbal o emocional que reconoce expresiones del rostro, tono de voz, posturas y movimientos corporales. Es en la infancia en la que debe estimularse la sociabilidad, ya que pasada esta época, si no ha sido desarrollada, el individuo puede tener serias dificultades para actuar normalmente en un entorno social. El sistema límbico está presente en el momento en que nacemos, al contrario del córtex cerebral que va madurando paulatinamente. En los dos primeros años de nuestra vida, cuando aún el córtex no ha madurado, nuestra memoria es limitada e inconsciente porque depende del desarrollo del hipocampo que termina de hacerlo

a los cuatro años de edad. Esta memoria almacena sucesos simples en el inconsciente que sólo en muy limitadas ocasiones salen a luz en el consciente. Más tarde, a medida que el hipocampo y la corteza orbitofrontal se desarrollan, se adquiere un tipo de memoria mucho más compleja y consciente que se ocupa de identificar nuestra identidad y nuestras vivencias. El sistema límbico es el sustrato de las reacciones emocionales relacionadas con la formación reticular (alerta) y con las estructuras corticales que permiten las representaciones (visuales, auditivas...) así como las valoraciones, toma de decisiones que configuran nuestra personalidad (lóbulo frontal) y que adaptan el comportamiento emocional según la historia y el entorno de cada individuo. En la figura 4.1 se aprecia desde diferentes perspectivas las áreas de especial relevancia en el sistema límbico, y en la Tabla 4.2 se definen la función de cada una de ellas:

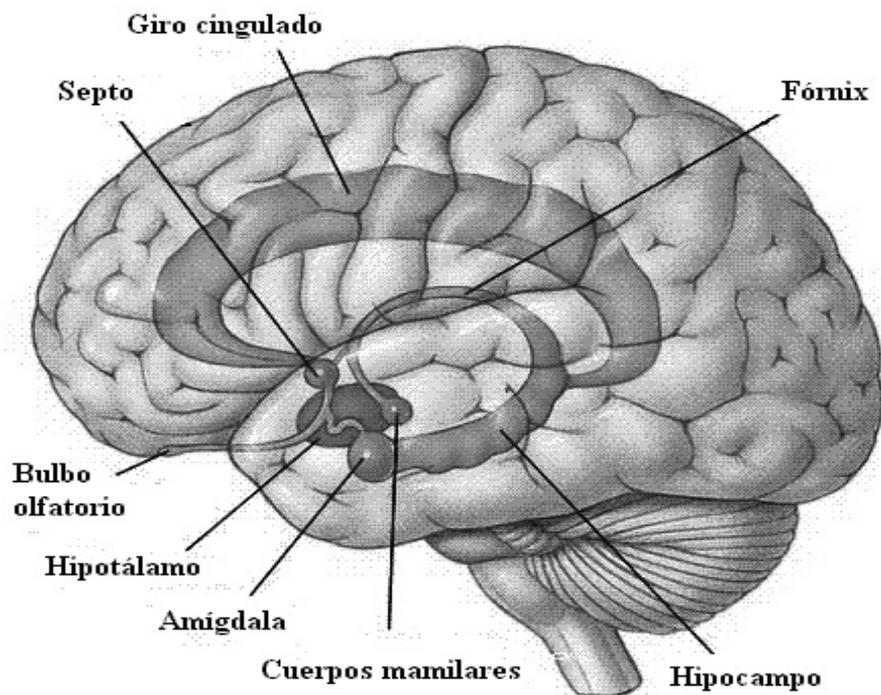


Fig. 4.1. Principales estructuras del cerebro límbico.

Tabla 4.2.

Funciones de las áreas del cerebro límbico.

ÁREA	FUNCIÓN
Tálamo	Se ocupa de recibir toda la información sensorial excepto la del olfato, que es procesada por otras áreas del cerebro.
Hipotálamo	Regula las funciones vegetativas, como el hambre y la saciedad, la sexualidad, el sueño, la temperatura y los mecanismos neuroendocrinos y neurovegetativos de la emoción.
Hipocampo	Asociado a la memoria, orientación espacial, aprendizaje y a la regeneración neuronal que se da gracias al sueño y el descanso. El hipocampo recibe múltiples aferencias, especialmente de la amígdala.
Amígdala	Considerada el elemento central de las estructuras implicadas en la gestión emocional. Recibe aferencias corticales, está conectada directamente con la corteza orbitofrontal (que está relacionada con la toma de decisiones), pero también con el hipocampo (memoria), ganglios basales y núcleos septales. Es fundamental para el aprendizaje emocional
Área Septal	A diferencia de la amígdala, está implicada en el refuerzo positivo de las emociones, ya que su estimulación transmite sensaciones agradables de componente sexual.
Área Prefrontal	Es una región relacionada tanto con la experiencia como con la expresión emocional y es crítica para el procesamiento de emociones asociadas con situaciones sociales y personales. Permite la valoración de información emocional (rescata recuerdos del hipocampo). Adecua la respuesta social personal más adecuada a la reacción emocional. Reflexiona sobre la actuación del sistema límbico. Controla, rectifica y modula la respuesta de la amígdala.
Estriado Ventral	Es la interfase entre la motivación y la acción. Está bajo el control del lóbulo frontal y recibe conexiones de la amígdala y el hipocampo; es fundamental para la iniciación de los movimientos.

Fuente: Rubia Vila (2010)

1.3. El circuito de una emoción

Quizá una de las emociones más adaptativas es la del miedo. Tomemos como ejemplo ésta para ejemplificar el complejo proceso cerebral que activa el circuito emocional. El sistema neuronal fundamental que desencadena las respuestas emocionales es el núcleo amigdalino. La amígdala es una agrupación neuronal subcortical con forma de almendra (en griego *amígdala*) presente en ambos hemisferios. LeDoux (1996/1999, 2002) demuestra que el núcleo amigdalino, por lo menos en el caso del miedo, recibe estímulos a través de dos caminos neuronales distintos. La vía “breve” conduce los estímulos desde el tálamo sensorial (donde convergen todos los estímulos sensoriales externos) directamente a la amígdala, la cual activa los procesos neuro-químicos que producen las primeras respuestas emocionales. A través de la segunda vía, más “larga”, los estímulos se propagan desde el tálamo a las diferentes zonas de la corteza sensorial, y de ahí, otra vez a la amígdala, induciendo una modulación o

regulación más refinada del proceso emocional ya desencadenado. El núcleo amigdalino también está conectado con la corteza prefrontal, zona que según DeLoux está directamente implicada en la formación de la memoria operativa y de la conciencia. A la activación de la corteza prefrontal, precisamente se debe, sostiene DeLoux, el estado consciente de la emoción así como la formación de una específica memoria emocional. La memoria emocional según Damasio (1994/2006) y Nadel (1992) se procesa sobre todo en la amígdala y en la corteza orbitofrontal, aunque hay otros centros de evaluación de estímulos con los que está interconectada.

En cuanto al estado consciente de la emoción, esta actividad fisiológica y conducta somática desencadenada por el cerebro emocional puede ser retroactivamente captada por el propio cerebro consciente, en particular por la corteza somatosensorial, y percibida en forma de sentimientos. Es decir, la conciencia permite al cerebro percibir el estado físico de su propio cuerpo emocionado, sentir, por así decirlo, sus propias reacciones emocionales. Lo hace además de una manera muy especial: no consiste en sentir cada uno de los componentes de la respuesta emocional, sino en una percepción global, integrada y específica que invade la mente en algo muy genuino y subjetivo, que es lo que llamamos sentimiento. Además, como cada situación emocional provoca un patrón diferente de cambios somáticos, el cerebro los percibe también como sentimientos diferentes (Morgado, 2011). La ínsula anterior derecha (una región cortical sumergida en el fondo de la cisura lateral), que procesa información procedente de las vísceras, contribuye a la conciencia de los estados corporales y, con ello, a la percepción de los sentimientos. Para una mayor comprensión del circuito emocional a continuación exponemos la figura 4.2. que esquematiza el proceso a partir de la recepción del estímulo.

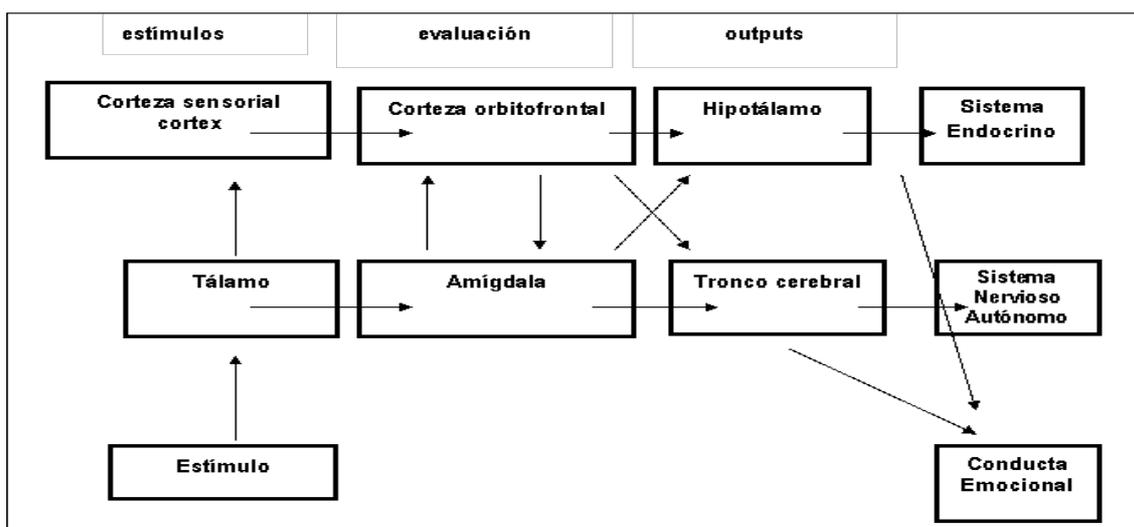


Fig. 4.2. Fuente: Wolfberg (2007)

Damasio (1999, 2003), tras analizar los mecanismos innatos de las emociones primarias, observa cómo a partir de éstos han evolucionado mecanismos emocionales más complejos, según un principio que él define como “asentamiento de lo simple en lo complejo”. Según Damasio la implicación de la corteza prefrontal (y sobre todo del lóbulo frontal) y de la corteza somatosensorial en los procesos emocionales primarios puede explicar la formación de emociones más complejas, que él define como emociones secundarias o sociales (compasión, envidia, admiración, culpabilidad...), para cuya modulación son determinantes los procesos de aprendizaje contextual, social y cultural.

Damasio (2010), en su obra *Y el cerebro creó al hombre*, aborda también el tema de la conciencia y el papel de las emociones. En este sentido, el autor indica que existen tres estadios en la formación del *sí mismo*.

- *El proto sí mismo*, genera desde la integración organismo-tronco encefálico sensaciones espontáneas que el autor denomina sentimientos primordiales, precedentes al resto de sentimientos. El autor indica que “todos los sentimientos de emoción son variaciones de los sentimientos primordiales en curso” (p. 295).
- *El sí mismo central*, se produce cuando existe una interacción entre el organismo y un objeto en el que se enlazan, momentáneamente, en un

patrón coherente. Esta relación con el objeto modifica el proto sí mismo por la atención y el sentimiento. Es decir, cuando un objeto percibido precipita una reacción emocional, se alteran los mapas maestros interoceptivos y los sentimientos primordiales, lo que conduce a la sensación de conocer y a la prominencia del objeto que dio lugar a dichos sentimientos.

- *El sí mismo autobiográfico*, es conformado cuando los objetos de la propia biografía generan pulsos de un sí mismo central que son, con posterioridad, vinculados de manera momentánea en un patrón coherente a gran escala.

La aportación de Damasio nos indica un importante papel de las emociones y sentimientos en el desarrollo de la mente consciente.

1.4. Aportaciones neuropsicológicas

Cualquier forma de actividad consciente o inconsciente es un fenómeno altamente complejo que requiere la participación de diferentes sistemas neurales sofisticados, configurados a su vez por unas u otras estructuras cerebrales. En un sistema pueden participar varias estructuras, y cualquiera de ellas, a su vez, formar parte de más de un sistema o circuito neural (Mozaz et al., 2007). Esta realidad, que la neuropsicología viene constatando a lo largo de su historia, descarta cualquier vestigio de enfoque localizacionista, es decir, de la tendencia a considerar una estructura como la responsable de una determinada función o conducta. Una misma estructura, o parte de ella puede participar de uno o varios circuitos, de manera que de acuerdo con sus conexiones puede estar involucrada en más de una función y/o partes de ellas.

A continuación expondremos las aportaciones de la neuropsicología, la cual viene ofreciendo información relevante sobre las bases neurales de la emoción y el sentimiento, tanto a través de las observaciones y descripciones de

casos clínicos, de estudios de lesiones, así como de investigaciones que contribuyen a comprender la conducta humana y el complejo fenómeno de lo que hemos dado en llamar IE.

1.4.1. Procesos psicológicos relacionados con la Inteligencia Emocional y las bases neurales

Basados en el trabajo realizado por Mozaz et al. (2007) que aporta un marco que facilita la comprensión de la complejidad que supone el estudio de los componentes neurales y neuropsicológicos de la emoción, presentamos aquellos procesos psicológicos implicados y sustentados bajo las funciones descritas por Mayer, Salovey y Caruso (2000), así como su complementación con diferentes investigaciones que amplían el marco de referencia.

a) Percepción y expresión emocional

En primer lugar consideraremos la *hipótesis retroalimentación facial*. Parece que existe una tendencia innata a imitar las expresiones faciales percibidas basada en la sensibilidad de respuesta del sistema nervioso autónomo cuando aprecia en los músculos faciales de otros individuos determinados patrones de expresión emocional, lo que produce una manifestación fisiológica acorde a la emoción percibida (Carlson, 2006). En este sentido, estudios aplicando Resonancia Magnética, demuestran que la percepción de una expresión facial produce una activación del córtex occipital, de la corteza prefrontal inferior, de regiones temporales medias (incluyendo a la amígdala) y del lóbulo parietal derecho (Kolb & Whishaw, 2006).

Como se ha comentado anteriormente, hay evidencias de cierta asimetría funcional en el procesamiento emocional. Siguiendo este planteamiento, encontramos dos hipótesis en cuanto a la *lateralización hemisférica en la percepción emocional*: dominancia del HD y la lateralización basada en valencias.

La primera defiende la *primacía de HD en la percepción emocional*, en especial, una superioridad en el reconocimiento de la información emocional facial, regulación del estado de ánimo y afecto, y en la prosodia y lenguaje proposicional emocional. Por otro lado, la segunda hipótesis plantea una *lateralización en función de la valencia de la emoción*. Así, las emociones negativas (p.ej. miedo, asco...) serías procesadas por el HD, mientras que el HI sería el encargado del procesamiento de las emociones positivas (p.ej. felicidad o ira) (Sánchez-Navarro & Román, 2004). Siguiendo esta línea, Heller (1993) detecta que la región parieto-temporal derecha se encuentra relacionada con la activación emocional. Por su parte, (Tamietto, Latini, De Gelder, & Geminiani, 2005) realizan una revisión del tema y destacan que la lateralización en HD se produce en condiciones experimentales, pero indican que en la vida cotidiana el HI se muestra igualmente activo. Así, posiblemente se produzca un proceso de cooperación interhemisférica en el procesamiento emocional, al margen de la valencia de los estímulos. Por último, hay evidencias de *especificidad en la percepción emocional*. Parece que el reconocimiento de la expresión emocional depende de sistemas específicos relacionados con cada emoción: miedo en la amígdala, asco en la corteza insular y globus pallidus, e ira en la corteza orbito-frontal lateral (Mozaz et al., 2007).

En cuanto al reconocimiento y expresión emocional, en relación a la expresión facial de las emociones, encontramos cierta predominancia del HD que se ha defendido por la mayor expresividad de la parte izquierda de la cara (Tranel, Damasio & Damasio, 1988) y por la especificidad de dicho hemisferio cerebral en la manifestación de las emociones primarias (mayoritariamente negativas) siendo el HI modulador de las mismas y gestionando, además, las expresiones voluntarias y sociales positivas (Carlson, 2006).

Considerando los sistemas neurales implicados en la expresión emocional. Parece que la *corteza prefrontal* jugaría un importante papel en la expresión

emocional, en especial, dos regiones: la *región orbitofrontal* y la *región medial*. La primera (conectada con proyecciones de la amígdala), se encargaría de las respuestas emocionales aprendidas por refuerzo relacionado con las expresiones faciales emocionales (Derryberry & Tucker, 1992); por su parte, la región medial (conectada además de con la amígdala, con el hipocampo y con mayor cantidad de proyecciones sensoriales auditivas) se relacionaría con la comunicación emocional, modulando los componentes emocionales de la voz (McLean, 1985).

b) Facilitación emocional

Destacamos, en este apartado, las aportaciones de LeDoux (1996/1999) que indican que la respuesta emocional y el contenido consciente son productos de mecanismos emocionales inconscientes, estableciendo una interacción entre el sistema límbico y el córtex prefrontal, en la que núcleo amigdalino influye más sobre la corteza que al revés. Otros autores como Edelman y Tononi (2002) ponen de manifiesto que gran parte de nuestra actividad cotidiana puede descansar en respuestas emocionales automatizadas que tienen como fin liberar las áreas corticales del cerebro que participan en la actividad consciente en pro de una economía metabólica. Así, defienden que nuestro inconsciente (en especial lo emocional) media, en gran parte, nuestros pensamientos y conductas conscientes (Mozaz et al., 2007)

En el proceso de facilitación emocional hemos de considerar de nuevo la especialización hemisférica. El HD se muestra como generador de las emociones, siendo el HI el que interpreta dichas emociones a través de su relación con el lenguaje y el control cognitivo. Destacamos también las investigaciones de Davidson (1993, 1999) que considera una asimetría hemisférica: el HD (región derecha de los lóbulos prefrontales) especializado en el afecto negativo, evitación e inhibición conductual y sistema de refuerzo negativo; y el HI (región anterior izquierda de los lóbulos prefrontales y proyecciones hacia el núcleo accubens que funciona como sistema de recompensa cerebral) asociado al afecto positivo,

conductas de aproximación y reforzamiento positivo. Por último, se encuentran evidencias de que la emoción potencia la percepción a través de la amígdala, modelando el procesamiento de la información en la atención y la percepción (Phelps, 2006).

c) Compresión emocional

Comprender emociones requiere de diferentes procesos cerebrales con la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento. Este hecho conlleva una relación del sistema límbico con diversas partes de la corteza cerebral: áreas primarias donde se procesa la información sensorial, secundarias encargadas del procesamiento y análisis de la información, y terciarias, asociando las diferentes informaciones (Mozaz et al., 2007)

Tiene especial relevancia en este proceso la *teoría de las neuronas espejo o sistema especular* elaborada por Rizzolatti y su equipo a principios de los 1990 (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). La existencia de neuronas espejo en humanos indica que la observación de la acción llevada a cabo por otros individuos evoca en el cerebro del observador el diseño de un acto motor análogo al espontáneamente activado por voluntad propia. Así, se produce una activación del área interofrontal posterior del HI (área de broca) tanto cuando se ejecuta una acción como cuando se contempla o se imita, lo que determina que se comprenda el significado de las acciones y estados emocionales de los otros. Se sitúa como centro del mecanismo de espejo determinadas zonas de la *corteza premotora* como las *áreas somatosensoriales* y, en especial, la *ínsula*. Dicho sistema especular proporciona una comprensión pragmática, preconceptual y prelingüística del estado emocional del otro, sin embargo siendo prerequisite de la experiencia empática no garantiza ésta ya que la empatía requiere una nivel más complejo y avanzado de desarrollo cerebral (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Por su parte, Lane (2000) basándose en una revisión de los estudios sobre las bases neuroanatómicas de la teoría de la mente, propone que la representación del estado emocional interno se encuentra en el *área rostral anterior del cíngulo y córtex prefrontal medial* (muy conectado con *amígdala, córtex orbitofrontal, sectores del córtex cingulado anterior* y estructuras paralímbicas como la *ínsula*). Estas estructuras nos permitirían saber cómo nos sentimos. En este sentido, se aportan datos desde la psicopatología, en el caso, en pacientes que padecen alexitimia (ausencia o falta de experiencia emocional) se asocia a una menor actividad en la *corteza cingular anterior rostral* que no permite la adecuada percepción del propio estado emocional (Lane & Pollermann, 2002).

Cabe destacar los estudios respecto a las bases neurales de la socialización y la conciencia de uno mismo. En 1999 Nimchinski y sus colaboradores señalan la existencia en los grandes simios y en el ser humano de un tipo de neuronas que podrían estar especializadas en la conciencia de uno mismo. Posteriormente se identificó la existencia de las mismas en otros mamíferos (elefantes y cetáceos). Las neuronas de Von Economo (llamadas así en honor del neuroanatomista Constantin Von Economo) también denominadas neuronas de huso son células cuatro veces más grandes y más escasas que el resto de neuronas. De tipo fusiforme, se hacen más densas sobre todo algunas zonas del cerebro cruciales para la emotividad, encontrándose específicamente en dos áreas: la corteza cingulada anterior (que juega un rol específico en la generación de emociones sociales empatía, confianza, culpabilidad, bochorno o sentido del humor) y el lóbulo de la *ínsula frontal* (que monitorea y reacciona a las “corazonadas” que surgen de su interacción con la red social). La existencia de este tipo de neuronas en especies no relacionadas filogenéticamente, responde posiblemente a una presión evolutiva similar en ellas que obligó al desarrollo de dominios corticales que implicaran el desarrollo de procesos cognitivo-emocionales complejos (Watson, 2006; Bermejo-Pareja, 2010). Su comunicación es rápida y expedita a

otras partes del cerebro, permitiendo una rápida e intuitiva lectura del entorno y de situaciones cargadas emocionalmente, lo cual nos otorga la posibilidad de realizar los ajustes necesarios para socializar. Dichas neuronas también toman parte en la conciencia y la autoconciencia.

d) Manejo emocional: Autorregulación

LeDoux establece un sistema de doble vía hacia el *núcleo amigdalino*: una *vía talámico-límbica* (mecanismo amigdalino) más rápida pero que genera una respuesta menos precisa, más instintiva; y una *vía córtico-límbica* (mecanismo hipocámpico) que aunque más lenta permitiría la regulación reflexiva de la emoción y la emisión de una respuesta adaptada a los condicionantes contextuales de la situación (LeDoux, 1996/1999).

La autorregulación de las emociones y los impulsos depende en gran medida de la interacción entre el córtex prefrontal y los centros emocionales del cerebro medio, en particular los circuitos que convergen en la amígdala (Goleman, 2012. p. 38). Según el autor, la zona más importante para la autorregulación es el córtex prefrontal, que en cierto sentido equivale al “jefe bueno” del cerebro, el que nos guía en nuestro mejor momento. En la región dorsolateral de la zona prefrontal se localiza el control cognitivo, que regula la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento y la flexibilidad de respuesta. La amígdala es un punto desencadenante de la angustia, la ira, el impulso, el miedo..., cuando ese circuito toma las riendas actúa como el “jefe malo” y nos conduce a realizar acciones de las que más tarde nos arrepentimos.

La interacción entre esas dos zonas del cerebro crea una autopista nerviosa que, cuando está equilibrada, es la base del autodomínio. La mayor parte de las veces no podemos dictar qué emociones vamos a sentir, cuándo vamos a sentir las ni con qué fuerza. Nos llegan espontáneamente desde la amígdala y otras zonas

subcorticales. Alcanzamos el punto de elección una vez que nos sentimos de una forma determinada, sólo si el córtex prefrontal tiene a pleno rendimiento los circuitos inhibidores, lograremos alcanzar un punto de decisión que nos permita ser más astutos al guiar nuestra respuesta y, por consiguiente, al manejar las emociones de los demás, para bien o para mal, en esa situación. Desde una perspectiva nerviosa, esa es la esencia de la autorregulación.

La amígdala es el radar que detecta los peligros. El cerebro está constituido como un instrumento de supervivencia. En su esquema de funcionamiento la amígdala ocupa una posición privilegiada. Si detecta una amenaza, en un instante puede tomar el mando del cerebro (en especial del córtex prefrontal) y sufrimos lo que se conoce como “*secuestro amigdalár*”. El secuestro apresa nuestra atención y la dirige hacia el peligro en cuestión, la memoria también deja de funcionar con normalidad y recordamos con más facilidad lo que tiene que ver con la amenaza. Durante un secuestro amigdalár somos incapaces de aprender y nos apoyamos en hábitos archisabidos, conductas que hemos aplicado una y otra vez. No podemos innovar ni ser flexibles.

Las neuroimágenes captadas cuando alguien está muy alterado muestran que la amígdala derecha en particular se encuentra muy activa, así como el córtex prefrontal derecho. La amígdala ha apresado esa zona prefrontal y la gobierna para afrontar el peligro percibido. Cuando se activa ese sistema de alarma sufrimos la clásica respuesta de lucha, huida o paralización, que desde un punto de vista cerebral significa que la amígdala ha puesto en funcionamiento el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal y el cuerpo sufre una descarga de hormonas del estrés, sobre todo cortisol y adrenalina.

Ese mecanismo presenta un grave problema: la amígdala se equivoca con frecuencia, ya que, aunque recibe información en una única neurona del ojo y el oído sobre lo que vemos y oímos (a gran velocidad en términos cerebrales), sólo

le llega una pequeña fracción de las señales que recogen esos órganos. La inmensa mayoría se dirige a otras partes del cerebro que tardan más en analizar la información y hacen una lectura más precisa. En cambio, la amígdala se queda con una impresión poco rigurosa y debe reaccionar de inmediato. Comete errores a menudo, en especial, en la vida cotidiana, donde los “peligros” son simbólicos y no amenazas físicas. Y por ello reaccionamos de forma exagerada, aunque luego nos arrepintamos.

Para reducir al mínimo los secuestros (Goleman 2012), sugiere prestar atención; si no nos damos cuenta de que estamos sufriendo un secuestro amigdalal y dejamos que nos arrastre, no tenemos posibilidades de recuperar el equilibrio emocional y el dominio prefrontal izquierdo hasta que se haya completado el ciclo. Para cortocircuitar un secuestro hay que observar lo que sucede en nuestra mente y decir pensamientos del tipo: “la verdad es que estoy exagerando” o “estoy a punto de perder los nervios”. Es mucho mejor detectar sensaciones conocidas que nos indican el inicio de un secuestro, como un cosquilleo en el estómago o cualquier otro indicio que pueda revelar que estamos a punto de sufrirlo. Cuanto menos haya avanzado el ciclo más fácil será cortocircuitarlo.

Los secuestros pueden durar segundos, minutos, horas, días o semanas. Hay personas que si se han acostumbrado a vivir de mal humor o con miedo, pueda parecerles su estado “normal”. De ahí surgen problemas clínicos como trastornos de ansiedad o depresión, o el trastorno de estrés postraumático. Las formas para salir de un secuestro pueden ser: el autoconvencimiento que es un planteamiento cognitivo en el que tenemos que razonar con nosotros mismos y poner en tela de juicio lo que nos decimos en el secuestro, los pensamientos empáticos o métodos biológicos como la meditación o las técnicas de relajación.

1.4.2. El Cociente Intelectual (CI) frente a la Inteligencia Emocional. Centros cerebrales implicados y estudio de lesiones

Gardner abrió el debate sobre los distintos tipos de inteligencia más allá del Cociente Intelectual (CI) en su libro *Frames of Mind* (1983/1987). Su argumento es que para que una inteligencia se reconociera como un conjunto diferenciado de capacidades tenía que existir un conjunto subyacente y exclusivo de zonas cerebrales que la gobernara y regulara. En la actualidad, los investigadores cerebrales han identificado circuitos diferenciados para la IE en un estudio de Bar-On que supone todo un punto de referencia. Bar-On trabaja con un equipo de investigación cerebral, dirigido por Damasio en la Facultad de Medicina de Iowa. Utilizan el método estrella de la neuropsicología para identificar las zonas del cerebro relacionadas con conductas y funciones mentales concretas: los estudios de lesiones; es decir, analizan a pacientes con daños en zonas claramente definidas del cerebro y establecen una correlación entre la ubicación de la lesión y las capacidades que por su causa, han quedado mermadas o desaparecido. A partir de esa metodología, ampliamente probada en neurología, Bar-On y sus colaboradores (Bar-On, Tranel, Denburg, & Bechara, 2003) dan con varias zonas cerebrales (amígdala derecha, hemisferio derecho, circunvolución del cíngulo anterior y córtex orbitofrontal ventromedial) determinantes para las competencias de la Inteligencia Emocional y Social (IES). El estudio de Bar-On (Bar-On et al., 2003) es una de las pruebas más convincentes de que la IE reside en áreas del cerebro distintas a las del CI.

Otros estudios realizados con otros métodos respaldan la misma conclusión (Taki, 2010) realizan un estudio, ya que a pesar de la existencia de estudios de imágenes funcionales anteriores sobre la IE, la relación entre la morfología de la materia gris regional (compuesta por somas neurales, dendritas carentes de mielina y células gliales) e IE nunca había sido investigada. Utilizan morfometría basada en voxel (VBM) y un cuestionario de EI para mediarla y para identificar las correlaciones de la materia gris de cada factor de la IE (factor

Intrapersonal e Interpersonal, y el factor de Gestión de situación). Se encuentran relaciones negativas significativas entre el factor Intrapersonal y la densidad de la materia gris regional (rgmd) en un clúster anatómico que incluye la ínsula anterior derecha, en el cerebelo derecho, en un clúster anatómico que se extiende desde el cuneus a la precuneus; y en un clúster anatómico que se extiende desde la corteza prefrontal medial a la corteza fronto-polar lateral izquierda. También se encuentran correlaciones significativas positivas entre el factor Interpersonal y rgmd en el surco temporal superior derecho, y correlaciones negativas significativas entre el factor de Gestión situación y rgmd en la corteza prefrontal ventromedial. Estos hallazgos sugieren que cada factor de la IE en los jóvenes sanos se relaciona con las regiones específicas del cerebro que se sabe están involucradas en las redes de la cognición social y en el circuito del marcador somático (descrito a continuación en el apartado estudios de lesiones).

a) Centros cerebrales implicados en la Inteligencia Emocional

En su conjunto, esa información revela que existen centros cerebrales específicos que gobiernan la IE, lo que diferencia ese conjunto de capacidades humanas de la inteligencia académica o CI.

Estos centros cerebrales son:

- *Amígdala derecha*: según se descubre en el estudio de Bar-On (Bar-On et al., 2003) , los pacientes con lesiones u otro tipo de daños en la amígdala derecha presentan una pérdida de autoconciencia emocional, es decir, la capacidad de ser conscientes de sus propios sentimientos y comprenderlos.
- *Hemisferio derecho: córtex somatosensorial / insular*; cuando presenta daños el córtex somatosensorial, también existe una deficiencia en la autoconciencia, así como en la empatía, es decir, la conciencia de las emociones de los demás. La capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones es decisiva para entender las de los demás y sentir empatía. Por otro lado, la empatía depende asimismo de otra estructura del

HD, la ínsula o córtex insular, un nodo de los circuitos cerebrales que detectan el estado corporal y nos dice cómo nos sentimos, por lo cual determina decisivamente cómo sentimos y comprendemos las emociones de los demás.

- *Circunvolución del cíngulo anterior*: zona situada en la parte frontal de una banda de fibras cerebrales que rodean el cuerpo calloso, que conecta las dos mitades del cerebro. La circunvolución del cíngulo anterior se encarga del control de los impulsos, esto es, de la capacidad de manejar emociones, en especial las angustiosas y los sentimientos intensos.
- *Córtex orbitofrontal / ventromedial*: por último tenemos la franja ventromedial del córtex prefrontal, que está situado justo detrás de la frente y es la última parte del cerebro que acaba de desarrollarse. Se trata del centro ejecutivo de la mente, donde reside la capacidad de resolver problemas personales e interpersonales, de controlar los impulsos, de expresar los sentimientos de un modo eficaz y de relacionarnos adecuadamente con los demás.

b) Estudios de lesiones e Inteligencia Emocional

Los pacientes con lesiones en la corteza ventromedial (VM) están sujetos a un juicio personal alterado en la toma de decisiones, que se manifiesta con frecuencia en la forma en que se relacionan con los demás. Este tipo específico de deterioro se observa incluso en los casos en los que la capacidad cognitiva (Cociente Intelectual: CI) cae dentro del rango normal o incluso superior a la normal. A pesar del (CI) normal, estos pacientes también revelan una capacidad comprometida para experimentar, comprender, expresar y utilizar eficazmente las emociones (Damasio, 1994). En esencia, son cognitivamente inteligentes pero, por lo general, presentan dificultades en las competencias intrapersonales e interpersonales. Sobre la base de estas observaciones clínicas, “*la hipótesis del marcador somático*” es propuesta para explicar este tipo específico de deterioro

(Damasio, 1994/2006). La hipótesis del marcador somático esboza una explicación neurológica para el deterioro de toma de decisiones. Esta hipótesis sugiere que la toma de decisiones es un proceso que depende de las señales emocionales, que se definen como respuestas biorreguladores destinadas a mantener la homeostasis y la garantía de la supervivencia. Las raíces de este concepto, así como los de la IE, se remontan a las primeras investigaciones de Charles Darwin, que culmina con la publicación del primer trabajo científico sobre el tema titulado *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (Darwin, 1872).

Una de las implicaciones de las conexiones estadísticas y neurológicas significativas entre la hipótesis del marcador somático y el concepto de la IE, basado en los resultados actuales, es que la (IES) es un constructo válido que es neurológicamente distinto de la inteligencia cognitiva. Las principales diferencias entre estos dos componentes importantes de la inteligencia puede ser que la inteligencia cognitiva es más dependiente de las estructuras corticales que apoyan el razonamiento lógico, mientras que la inteligencia emocional y social es más dependiente de los sistemas neuronales límbicos y relacionados que apoyan el procesamiento de las emociones y sentimientos. También se ha sugerido que otra diferencia fundamental entre los dos puede ser que la inteligencia cognitiva es más corticalmente estratégica en la naturaleza, mientras que la inteligencia emocional y social es más límbicamente táctica para el comportamiento adecuado, más inmediata para la supervivencia y la adaptación (Goleman, 1995; Bar-On 1997; Stein & Book, 2000).

Uno de los propósitos principales del estudio de Bar-On et al., (2003) es proporcionar evidencia empírica en apoyo de la hipótesis de que la IES es diferente de la inteligencia cognitiva, y que estos dos componentes principales de la inteligencia general se apoyan en sustratos neurales separados. Bar-On predice que los pacientes con lesiones en componentes críticos de los circuitos del marcador somático (es decir, la amígdala, VM prefrontal y la corteza insular / somatosensoriales), que demuestran alteraciones severas en la vida real de toma

de decisiones y la incapacidad de hacer frente con eficacia a las exigencias ambientales y sociales, también demuestran un nivel anormalmente bajo de la inteligencia emocional y social. En concreto, predice que estos pacientes presentan puntuaciones significativamente más bajas y valoraciones que el grupo control (pacientes con lesiones fuera del circuito neural involucrado en la activación estado somático) sobre las medidas de la IE, la toma de decisiones, así como el funcionamiento social global, a pesar de mantenimiento de los niveles normales de la inteligencia cognitiva.

Los hallazgos del estudio indican que la falta de criterio personal en la toma de decisiones está relacionada con deficiencias en la IE, a pesar de la media o por encima de los niveles medios de la inteligencia cognitiva. En relación a los pacientes con daño cerebral en áreas fuera de los circuitos neuronales estudiados en el estudio (el grupo control), frente a los que ejercen mal juicio en la toma de decisiones vinculadas a la activación del estado somático (grupo experimental), se encuentra alteración en este último siendo menos emocionalmente inteligentes (medidas EQ-i). Por otra parte, la toma de decisiones pobre parece estar relacionada con un conocimiento inadecuado de lo que uno es (autoconciencia precisa), lo que se quiere y cómo transmitirlo (autoexpresión) eficaz y constructivamente. Los sujetos que a menudo no logran tomar la decisión correcta también son menos eficaces en el control de sus emociones, en el mantenimiento de una actitud positiva y optimista, y en la generación y selección de soluciones potencialmente eficaces (Bar-On, 2003).

Una de las implicaciones más importantes de los hallazgos actuales es que los procesos cognitivos complejos que están al servicio de la competencia social, que parece constituir una forma distinta de inteligencia dedicado a un comportamiento adecuado más para la supervivencia y la adaptación (Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Stein & Book, 2000), no se basan en los procesos neuronales especializados de información social. Más bien, estos procesos dependen de mecanismos cerebrales relacionados con la emoción y la toma de decisiones. De hecho, se argumenta que el proceso de juicio y toma de decisiones depende de

sistemas para: a) la memoria, que es apoyado por las cortezas de asociación de alto orden, así como el sector dorsolateral de la corteza prefrontal; b) la emoción, que está mediada por estructuras límbicas subcorticales que desencadenan la respuesta emocional; y c) los sentimientos que son apoyados por el sistema límbico así como las regiones estrechamente asociadas tales como la ínsula, que rodea las cortezas parietal y la corteza cingulada (Damasio, 1994/2006, 1995, 1999; Bechara et al., 2000a). Por lo tanto, el daño que impacta a los sistemas de la emoción, el sentimiento y / o en la memoria por lo general comprometen la capacidad de tomar decisiones ventajosas (Bechara et al., 2000a). La corteza prefrontal VM vincula estos sistemas juntos; cuando está dañada, hay una serie de manifestaciones que se producen incluyendo alteraciones de la experiencia emocional y el funcionamiento social (Bechara, Tranel, & Damasio, 2000). Los hallazgos del estudio de Bar-On et al., (2003) sugieren que la IES tiene raíces nerviosas, que pueden estar asociadas con estos mecanismos básicos conocidos del cerebro. El deterioro de estos mecanismos puede manifestarse en los bajos niveles de IE, que comprende una amplia gama de competencias emocionales y sociales, que pueden tener un efecto negativo en la propia capacidad para hacer frente eficazmente a las demandas diarias. Dicho deterioro puede incluir una disminución en la capacidad de uno a: a) conocer y expresarse; b) la función interpersonal; c) administrar y controlar las emociones; d) generar afecto positivo necesario para alcanzar los objetivos personales; y e) hacer frente con flexibilidad a la situación inmediata, tomar decisiones y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal.

Por último, las conclusiones de que la IE se relaciona significativamente con la capacidad de ejercer un juicio personal en la ayuda de toma de decisiones explican por qué este concepto está muy relacionado con el desempeño humano (Bar-On et al., 2003). Para realizar bien y tener éxito en la vida profesional y personal de cada uno, aparentemente se requiere la habilidad para tomar decisiones emocionalmente y socialmente inteligentes más que tener un alto cociente intelectual.

2. LÓBULO FRONTAL: RESPONSABLE DE NUESTRA PERSONALIDAD

El lóbulo frontal constituye una estructura esencial en el desarrollo del sistema nervioso central (SNC). Los lóbulos frontales son la estructura más voluminosa del SNC del ser humano. Su función se ha hecho equivalente a lo que en términos neuropsicológicos se denomina función ejecutiva, que engloba una serie de procesos encaminados a realizar conductas complejas del tipo: toma de decisiones, consecución de metas, todas ellas importantes para la supervivencia adaptada del individuo a la sociedad a la que pertenece y que van configurando su personalidad.

2.1. Neuropsicología: Estudio de los sustratos cerebrales del comportamiento

La historia de la neuropsicología y la búsqueda de conocimiento acerca de la relación entre el cerebro y las funciones cognitivas humanas debe mucho al trabajo y las aportaciones de numerosos investigadores. Un hito importante para la neuropsicología, la psicología, la medicina y la neuroanatomía son los trabajos en el siglo XIX de Paul Broca y Carl Wernicke. Estos dos excelsos neuroanatomistas son considerados una referencia actual en el estudio de la relación entre el cerebro y la conducta. El primero de ellos estudió el cerebro post mortem de sujetos que tenían en común una alteración en la expresión del lenguaje, que él denominó “afemia” y que hoy día se conoce como afasia (Junqué, Bruna & Mataró, 2004). Evaluando el cerebro de estos sujetos identificó una zona de lesión común localizada en la región lateral del lóbulo frontal del hemisferio izquierdo, y que se corresponde con la tercera circunvolución frontal izquierda. Los hallazgos clínicos y la investigación posteriores confirmaron esta neuropatología. La región relacionada con el habla descrita por Paul Broca se conoce actualmente como área de Broca, y el trastorno del lenguaje derivado de su lesión se denomina afasia de

Broca. La segunda gran aportación teórica y neuroanatómica asumida como una referencia para la neuropsicología son los trabajos de Carl Wernicke. Sus estudios aportan nuevas perspectivas en el entendimiento de los sistemas cerebrales responsables de las distintas dimensiones del lenguaje. Además, Wernicke elabora un modelo explicativo más complejo de la neuropatología de los distintos tipos de afasias. Entre sus aportaciones clave merece destacarse la propuesta de un centro auditivo especializado en los sonidos del lenguaje, situado en la primera circunvolución del lóbulo temporal izquierdo. Las investigaciones ulteriores confirmaron que esta región está relacionada con la comprensión del lenguaje y con algunos aspectos sensoriales de su procesamiento. En honor a sus trabajos, esta zona cortical acabó denominándose área de Wernicke.

Otro hito a destacar es el caso del capataz de ferrocarril de la *Rutland and Burlington Railroad*, Phineas Gage (1823 – 1861), quien, el 13 de septiembre de 1848 a los 25 años sufrió un accidente en su trabajo; éste, marca el inicio más claro y consensuado de la historia moderna del estudio del cerebro. Pese a sobrevivir por más de 10 años a su accidente sufrió un cambio dramático en su personalidad; antes de su accidente, era un hombre responsable, trabajador y concienzudo luego del mismo se convirtió en un hombre poco confiable y sin respeto a las reglas sociales. Gracias a los registros del médico que lo trató, John Martin Harlow (1868), se puede tener una idea bastante acabada del cambio en la personalidad de Gage desde el momento que se recupera del accidente hasta el final de sus días, siendo el primer caso moderno registrado de un cambio “psicológico” producto de un “daño cerebral”, abriendo nuevos y profundos interrogantes en este campo (Damasio, 1994/2006; Molero, Nathzidy, & Lauder, 2010).

A partir de estos antecedentes, la neuropsicología va encontrando la manera de conocer los mecanismos cerebrales de nuestras funciones cognitivas, conductuales y emocionales. Los resultados de la neurocirugía, la estimulación cerebral, los daños cerebrales traumáticos y sus consecuencias funcionales, la

neuroimagen y otras técnicas aplicadas a la investigación, han permitido conformar un mapa cerebral de las funciones neuropsicológicas, e incluso de la distribución anatómica de la neuropatología de algunos trastornos de la función cerebral. De este modo, además de la neurobiología del lenguaje, en la actualidad pueden identificarse algunos otros mecanismos y circuitos cerebrales funcionales. La mayor parte de los procesos neuropsicológicos depende de redes cerebrales corticales, que mantienen conexiones de entrada y salida con otras estructuras subcorticales. Vamos a centrar nuestra exposición en el lóbulo frontal ya que, como veremos a continuación, es el responsable de nuestra personalidad.

2.2. Anatomía del lóbulo frontal

A nivel histológico, la corteza prefrontal es un área de asociación heteromodal o supramodal, lo que conlleva mayor complejidad a nivel de conectividad interneuronal. Respecto a esas conexiones, la corteza dorsolateral tiene conexiones recíprocas con regiones cerebrales asociadas al control motor (ganglios basales, corteza premotora, y área motora suplementaria), a la monitorización de los actos motores (corteza singular) y con áreas de procesamiento sensorial de alto nivel (áreas de asociación parietal). La corteza orbitaria mantiene conexiones con regiones asociadas al procesamiento emocional, (amígdala), memoria (hipocampo) y procesamiento visual (áreas de asociación visual temporal), así como a su vez con la corteza dorsolateralprefrontal (Gómez-Beldarrain, 2007; Coba-Ruiz, 2013). En la Figura 4.3 mostramos la imagen del lóbulo frontal, en su superficie lateral y medial (Tirapu, García, Luna, Roig, & Pelegrín, 2008 a y b).

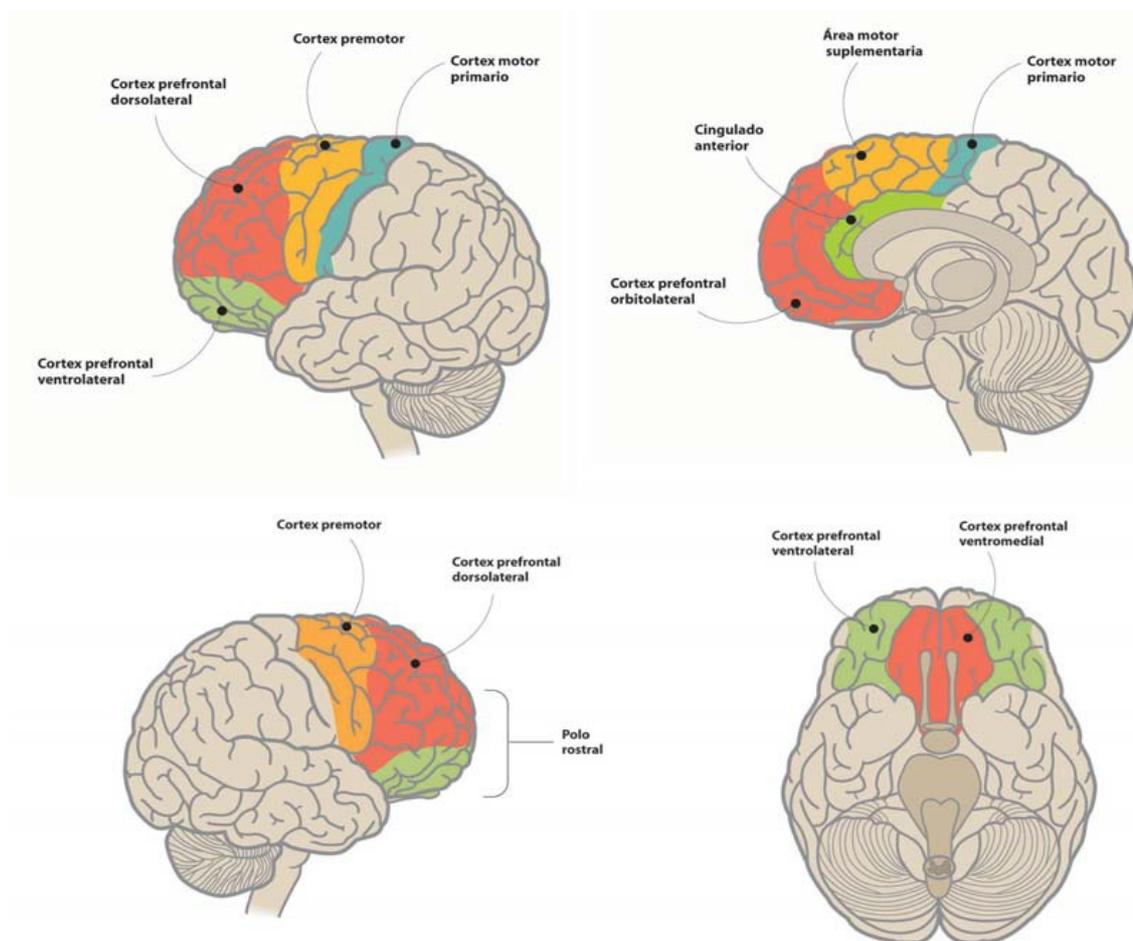


Fig. 4.3. Subregiones del córtex prefrontal.

Desde el punto de vista de la lateralidad a nivel frontal, históricamente se atribuyen funciones de lenguaje a la corteza izquierda y funciones visoespaciales a la corteza derecha. Sin embargo, Goldberg en el año 2001 en su estudio *Laterality and Geographic variable*, afirma que esta dicotomía es muy simplista y preconiza el hecho de que la asimetría es fundamentalmente para guiar las conductas, bien por representaciones internas (conocimientos) en el caso del sistema frontal izquierdo; y externas (ambiente) en los derechos. Por tanto, la corteza prefrontal izquierda sería dominante para funcionar en la rutina diaria, mientras que la derecha sería crucial para afrontar nuevas situaciones; y que la corteza frontal está conectada con diversas estructuras subcorticales formando circuitos.

Las conexiones frontosubcorticales comprenden:

- Un circuito oculomotor, que parte del área 8 de Brodmann, implicado en la dirección de la mirada.
- Un circuito motor que tiene su origen en el área motora suplementaria y cuya función sería el inicio y ejecución del movimiento.
- Circuitos prefrontales (dorsolateral, orbitario y circunvolución singular anterior).

Las conexiones frontocerebelosas son relevantes en los mecanismos de aprendizaje y control motor.

Duque (2011) indica que el lóbulo frontal se compone de aferentes y eferentes, tanto corticales como subcorticales. En Tabla 4.3 se exponen los diferentes circuitos.

Tabla 4.3.

Circuitos cortico-corticales y cortico-subcorticales

CIRCUITOS CORTICO- CORTICALES	Aferencias	- Lóbulo temporal - Lóbulo parietal inferior	- Zona lateral periestriada occipital - Córtex olfatorio
	Eferencias	- Temporal - Límbico (cingulado anterior)	- Parietal inferior
CIRCUITOS CORTICO- SUBCORTICALES	Aferencias	- Tálamo - Hipotálamo	- Amígdala (zona orbitaria frontal) - Hipocampo (zona orbitaria frontal)
	Eferencias	- Tálamo - Hipotálamo - Cuerpos estriados - Septum	- Amígdala (zona orbitaria frontal) - Hipocampo (zona orbitaria frontal) - Región subtalámica - Mesencéfalo

Cummings (1985) parcela los tres grandes grupos del lóbulo frontal en: dorsolateral, orbitario y cingulado. Estas tres grandes zonas del lóbulo frontal vienen también refrendadas por tres grandes síndromes, que posteriormente abordaremos. Las lesiones en zonas orbitarias provocan diferentes sintomatología que lesiones en dorsolateral o cingulado, definiendo tres síndromes diferentes con dichos nombres.

2.3. Funciones del lóbulo frontal

En neuropsicología, un concepto más operativo de personalidad, que actualmente está teniendo un gran reconocimiento clínico y teórico, es el de “*funciones ejecutivas*”. En general se refiere a la capacidad que tiene nuestra corteza prefrontal de organizar, planificar y ordenar nuestra conducta para poder ejecutar de una manera coherente nuestros deseos y objetivos. Gracias a los avances de la neuropsicología y la neurociencia se puede predecir hoy día que la lesión en estas regiones prefrontales afecta inequívocamente a nuestras funciones ejecutivas.

El lóbulo frontal pues, es responsable de las llamadas funciones ejecutivas. Comprende las de mayor complejidad en cuanto a su definición se refiere. Suponen la capacidad organizativa, de planificación, razonamiento abstracto, solución de problemas, entre otras. Estas *funciones ejecutivas* son (Coba, 2013):

- Capacidad de concentración, planificación y secuenciación de acciones de forma concreta.
- Capacidad de anticipación respecto al futuro inmediato y visualización de las consecuencias de nuestros actos.
- Replantear las situaciones, flexibilidad mental de acuerdo al desarrollo de los planes.
- La capacidad para pensar acciones alternativas y visualizar las posibilidades de éxito.
- Solución de problemas.
- Valorar la viabilidad de emprender acciones desde distintos puntos de vista, tanto económico, como social o moral.

Al igual que a nivel estructural, el Lóbulo Frontal tiene una diversidad de *funciones* que son controladas por él. Entre ellas, se encuentran (Duque, 2011):

- Motricidad: Se encarga del control de la motricidad voluntaria, de los programas motores.

- Funciones ejecutivas: Como hemos visto, la función ejecutiva es aquella que permite adoptar una serie de patrones de conducta que están dirigidas a un objetivo.

- Atención: El arousal supone la capacidad de estar despierto y de mantener la alerta, así como de seguir órdenes o estímulos. El mutismo acinético y el coma vígil son dos alteraciones de la atención. Las lesiones frontales producen distractibilidad, lo que ocasiona una atracción anormal por todo el medio circundante. Cuando el lóbulo frontal falla, aparece la atención involuntaria, estímulo-dependiente, guiada por el mundo exterior o por emergencias emocionales, como en el caso de los niños pequeños.

- Memoria: La memoria de trabajo es la que más asociada está al lóbulo frontal. Pero existen otros tipos, como la memoria asociativa, que se encarga de asociar dos estímulos presentados; la memoria contextual, que permite saber dónde y cuándo se han aprendido unos determinados contenidos; y la memoria representacional, que permite modelar apropiadamente la conducta. Los pacientes con lesiones frontales tienen importantes dificultades en recordar el orden temporal, estimar la frecuencia de ocurrencia de eventos o aparición de palabras y ubicar el contexto espaciotemporal de su memoria autobiográfica. Además, fallan en la capacidad de apreciar la propia capacidad de memoria, es decir, la metamemoria.

- Percepción: generalmente, la percepción se sitúa en los lóbulos temporal y parietal y la percepción espacial se sitúa en el lóbulo occipital. Pero la manipulación espacial es claramente frontal (rotaciones mentales). También se encarga de la orientación espacial personal, mientras que la orientación extrapersonal está a cargo del lóbulo parietal posterior. Así, las capacidades espaciales y perceptivas, como las de solucionar problemas de los tests de

Orientación de Líneas, Discriminación visual de Formas, Reconocimiento de caras, Test de Matrices Progresivas de Raven.... no se ven afectadas por las lesiones frontales, porque los pacientes son capaces de mantener la información visual a corto plazo, siempre que no comporte trabajar con ella.

- Conceptualización o razonamiento abstracto: Se encarga de la formación de categorías y de conceptos. Los pacientes lesionados son incapaces de realizar este tipo de acciones: obtienen bajas puntuaciones en tests como el *Wisconsin CardsSorting Test*.

- Conducta adaptada al contexto: El córtex prefrontal tiene la función de usar un conjunto de conocimientos en acción para lograr un fin de acuerdo con el contexto espaciotemporal y social. El córtex orbital probablemente contendría la información referente a las unidades para el manejo del conocimiento social y el córtex prefrontaldorsolateral las unidades para el uso del conocimiento cognitivo. Las lesiones en el córtex prefrontal causan alteraciones conductuales no producidas por otras zonas del córtex. Éstas se resumen en déficits en la ejecución de tareas de discriminación estructurada, déficits en la ejecución de tareas demoradas y trastornos de la emoción y conducta social.

2.4. Síndromes Prefrontales: Dorsolateral, Orbitofrontal y Mesial frontal

La sintomatología frontal es muy variada y depende de la localización, extensión, profundidad y lateralidad de la lesión. Tras una lesión frontal se han descrito trastornos afectivos, de carácter, personalidad, humor, motivación, atención, percepción, memoria, razonamiento, solución de problemas, lenguaje y control del movimiento. De forma específica, tras una lesión frontal se pueden observar un exceso o defecto de activación, desintegración de la personalidad y del funcionalismo cerebral, dificultad en iniciar y planificar una actividad,

alteración de la atención y capacidad de concentración, apatía y euforia, desinhibición y reducción de la capacidad de monitorizar el autocontrol de los pensamientos, habla o acciones.

Las principales manifestaciones clínicas resultantes de daño de los distintos circuitos frontosubcorticales (“Síndromes Pre-Frontales”) han permitido identificar tres síndromes principales: El Síndrome Dorsolateral o Disejecutivo, Síndrome Orbitofrontal (cambio de personalidad) y el Síndrome mesial frontal (apatía y mutismo), atendiendo a Cummings, (1985).

Antes de realizar la descripción de cada síndrome es importante señalar que es poco probable que un paciente concreto muestre todos los síntomas de los diferentes síndromes, y que la gravedad de estos varía en función de la localización de las lesiones (Kolb & Wishaw, 2006).

a) Síndrome Dorsolateral

El Síndrome Dorsolateral o Disejecutivo puede ser provocado por una lesión en cualquier región de circuito dorsolateral, pero principalmente por lesiones de las áreas 9 y 10 de Brodmann. Se produce una alteración cognitiva como resultado de un trastorno en las siguientes funciones:

- *Funciones ejecutivas*: los déficits generalmente se presentan como dificultades en la iniciación de comportamientos apropiados, dificultades para poder inhibirlos y dificultades para terminar con aquellos comportamientos que son inapropiados.

- *Memoria de trabajo*: es la capacidad de mantener información "online". Se refiere a un sistema de almacenaje transitorio y manipulación de la información necesaria para la realización de tareas como aprendizaje, comprensión y razonamiento.

-*Alteraciones de memoria*: a pesar de mantener conservada la memoria en pruebas neuropsicológicas formales, los pacientes no tienen la habilidad para utilizarla en

situaciones de la vida real. Tienen capacidad de almacenar información, pero dificultades en las estrategias necesarias para recuperarla. La dificultad en el recuerdo puede ser también debido a una ineficacia en los mecanismos de codificación de la información causada por déficit de atención o en las funciones ejecutivas.

- *Déficit en la programación motora*: este trastorno se evidencia al realizar tareas motoras alternadas con las manos. Los pacientes pueden presentar una disociación entre sus respuestas verbales y motoras, es decir, el paciente sabe que es lo que tiene que hacer pero no lo puede realizar correctamente.

- *Reducción de la fluidez verbal y no verbal*: dificultades para generar palabras, y escasa fluidez a la hora de realizar dibujos espontáneamente con dificultades para copiar figuras complejas (mala estrategia).

- *Alteración del comportamiento*: los pacientes con lesión dorsolateral tienden a aparecer apáticos, lentos, inatentos, desmotivados, distraídos, dependientes del ambiente, con dificultades en la atención, carecen de curiosidad. En lesiones izquierdas, la depresión es un síntoma frecuente.

- *Ordenación temporal de acontecimientos*: dificultades para ordenar los acontecimientos en el tiempo, o seguir una secuencia, tanto verbal como motora.

- *Trastornos en la resolución de problemas y toma de decisiones*: la toma de decisiones es un interjuego entre conocimiento contextual, la emoción, las posibles respuestas y las recompensas futuras. Generalmente incluye la valoración de riesgos, posibilidades y soluciones. Está mediatizada por procesos motivacionales, emocionales y cognitivos, marcadores somáticos y por la valoración de contexto. Pacientes con lesiones dorsolaterales presentan dificultades en la toma de decisiones tanto en los tiempos de deliberación como en la calidad de las estrategias utilizadas.

b) Síndrome Orbitofrontal

El Síndrome orbitofrontal (cambio de personalidad) se produciría por una lesión a cualquier nivel del circuito orbitofrontal pero especialmente por lesión de las áreas basales 11 y 12 de Brodmann. Se asocia con desinhibición, conductas inapropiadas, irritabilidad, labilidad emocional, distractibilidad y dificultades para responder a señales sociales. Cummings señala que lesiones extensas frontales generan imitación de los gestos de otros. Los pacientes generalmente presentan las siguientes características:

- *Conducta desinhibida*: conductas inapropiadas en su naturaleza o en el contexto social en que se presentan. Fallas en el control de los impulsos (agresividad sin motivo, bulimia), con incapacidad de inhibir respuestas incorrectas. Son generalmente reiterativos.

- *Síndrome de dependencia ambiental*: Incluye la tendencia a imitar al examinador, tocando y utilizando todos los objetos que tienen a su alcance (conducta de imitación y utilización).

- *"Sentido del humor"*: conocido clásicamente como "moria" (Damasio, 1994). Se refiere a que el paciente parece divertirse con lo que a nadie le hace gracia. Sin embargo, también puede atribuirse a una incapacidad para "captar" el sentido de un chiste.

- *Desorden de la auto-regulación*: inhabilidad de regular las conductas de acuerdo a los requerimientos y objetivos internos. Surge de la incapacidad de mantener una representación del sí- mismo online, y de utilizar esta información del sí- mismo para inhibir respuestas inapropiadas. Este déficit es más aparente en situaciones poco estructuradas.

c) Síndrome Mesial frontal

El Síndrome mesial frontal (Apatía y mutismo) se produce por una lesión a cualquier nivel del circuito mesial, pero especialmente por lesión del área 24. Franco y Sousa (2011) recogen el input del área 24 de Brodmann al estriado ventral, incluyendo el caudado ventromedial, putámen ventral, núcleo accumbens y tubérculo olfatorio. Daño en estos circuitos causa apatía o abulia. Déficit subcorticales como las que se observan en la enfermedad de Parkinson o Huntington así como lesiones talámicas, pueden causar apatía, en especial si el cíngulo anterior está afectado. Los autores indican las siguientes características de pacientes con lesiones en esta área:

- *Mutismo akinético*: es el principal síntoma, especialmente si se trata de lesiones bilaterales. El paciente está despierto, pero con total apatía y no muestra ningún tipo de emoción. Sólo responde a sus propios motivos, es decir, no contesta a las preguntas ni presenta respuestas motoras. Sin embargo, puede hablar y moverse perfectamente si quisiera.

- *Abulia (falta de deseo)*: estado de ausencia de motivación e iniciativa. Generalmente se acompaña de apatía.

d) Etiología de los Síndromes Frontales

Coba (2013) recoge la etiología de los diferentes síndromes frontales, propuestos Gómez-Beldarraín (2007), quien los divide de la siguiente manera:

- *Vascular*: Los aneurismas de la comunicante anterior, los ictus isquémicos o hemorrágicos del territorio dicha arteria condicionan un síndrome orbitofrontal. Igualmente los ictus de la arteria cerebral media pueden provocar un síndrome frontal.

- *Tumoral*: Provocan un deterioro cognitivo subagudo en ocasiones indistinguible de una demencia. Los meningiomas pueden situarse en la cisura olfatoria, comprimiendo la región orbitofrontal o en la hoz del cerebro provocando un síndrome dorsolateral.
- *Traumática*: Son la causa más frecuente de síndrome disejecutivo en adultos jóvenes. La superficie orbitaria y el polo frontal son las regiones afectas con más frecuencia.

3. RASGOS DE PERSONALIDAD DEL MODELO DE CLONINGER: LÓBULO FRONTAL Y NEUROTRANSMISORES

A pesar de haber nombrado sucintamente ya en el capítulo segundo dentro de las aportaciones recientes del modelo biológico a Cloninger como una de las líneas más actuales en el establecimiento de relaciones entre biología y personalidad (dentro de la neurociencia y su estudio que trata de asentar las relaciones entre las estructuras cerebrales, el sistema nervioso y la neuroquímica o la acción principal de los neurotransmisores sobre la personalidad), aspectos todos ellos que forman la “neurociencia de la personalidad”, hemos tenido a bien desarrollar de forma extensa dicho modelo dentro del presente capítulo que aborda la neuropsicología y la personalidad.

Como hemos visto hasta el momento, los actuales modelos de la personalidad tienen como punto de partida las teorías de Eysenck (1967), quien propone dos principios fundamentales para su estudio: la aplicación de métodos factoriales a la búsqueda de rasgos y la vinculación de los rasgos observables con sus sustratos biológicos. Posteriormente, estos dos principios desembocan en dos corrientes de investigación. Así, el Modelo de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad (Costa & McCrae, 1992) parte del estudio factorial de los rasgos de personalidad obtenidos a partir de auto-informes basados en categorías presentes en el léxico habitual de las personas, sin proponer explícitamente ningún sustrato

biológico para los factores encontrados. En el polo opuesto, Cloninger formula una serie de rasgos temperamentales teóricamente vinculados a los sistemas de neurotransmisión cerebral, así como otros rasgos caracteriales, vinculados al historial de aprendizaje (Cloninger, Svrakic & Pryzbeck, 1993).

A pesar de la pretendida ateoricidad del Modelo de los Cinco Grandes Factores, diversos estudios han puesto de manifiesto la relación entre algunos rasgos de personalidad y la activación de determinadas áreas cerebrales. Por ejemplo, se ha encontrado que la Extraversión se corresponde con la reactividad emocional frente a estímulos positivos que conlleva la activación de amplias zonas corticales, en tanto que el Neuroticismo se relaciona con la activación de los lóbulos frontales y el lóbulo temporal izquierdo (Canli et al., 2001), así como con una actividad específica de la amígdala (Canli, Sivers, Whitfield, Gotlib, & Gabrieli, 2002).

Desde el modelo de Cloninger las diferencias individuales se deben a disparidades en los sistemas de adaptación implicados en la recepción, procesamiento y almacenaje de la información sobre el entorno (Cloninger et al., 1993). Las cuatro dimensiones del temperamento (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia) se proponen vinculadas especialmente a la herencia genética y están relacionadas con el funcionamiento de neurotransmisores específicos (serotonina, dopamina, noradrenalina) responsables de la regulación de la conducta y se definen a continuación:

- *La búsqueda de novedad*: se concibe como una tendencia heredada a responder fuertemente a estímulos nuevos y señales de recompensa (o a aliviar el castigo) que conduce a una actividad exploratoria orientada a recibir dichas recompensas o a evitar la monotonía y el castigo. Su actividad se relaciona específicamente con la actividad dopaminérgica,

existiendo fuerte apoyo empírico para tal relación (Hansenne et al., 2002; Hansenne & Legrand, 2012; Suhara et al., 2001; Wiesbieck, Maurerer, Thome, Jacob, & Boening, 1995).

- *La evitación del daño:* supone una tendencia heredada a responder de forma intensa a las señales y los estímulos aversivos, que lleva a inhibir la conducta con el fin de evitar el castigo, la novedad y la frustración. Se supone vinculada a la actividad serotoninérgica, aunque no hay evidencias claras de tal relación (Ebstein et al., 1997).
- *La dependencia de la recompensa:* se relaciona con variaciones neurobiológicas en cuanto a la sensibilidad a las señales sociales, el malestar en relación con la separación social y la dependencia de la aprobación por otros. Se relaciona hipotéticamente con la actividad noradrenérgica, aunque las evidencias empíricas son contradictorias (Curtin, et al., 1997).
- *La persistencia:* es un rasgo relacionado con el mantenimiento de la conducta a pesar de recibir refuerzos intermitentes, y está especialmente vinculado a las interconexiones neuronales entre el córtex prefrontal, el orbital lateral y el medial, así como con el estriado ventral (Gusnard et al., 2003).

Las tres dimensiones del carácter (autodirección, cooperatividad y autotrascendencia), propuestas posteriormente por Cloninger, hacen referencia a lo que los individuos hacen intencionadamente, a partir del aprendizaje en el medio sociocultural, y se componen de valores, metas, estrategias de afrontamiento y creencias sobre uno mismo y el entorno. Estas características, de baja heredabilidad, se modifican a lo largo de la vida y maduran en la edad adulta. Influyen en las intenciones y actitudes voluntarias y en la efectividad personal y social. Desde el momento en que se produce un aprendizaje, los mecanismos neurobiológicos heredados ya no influyen en la conducta de manera inmediata (no

mediada), sino que actúan amalgamados con nuevas tendencias conductuales originadas en otras estructuras cerebrales, que modificarán su expresión.

- *La autodirección* es la habilidad de la persona para controlar, regular y adaptar la conducta ajustándola a la situación de acuerdo con sus propias metas y valores. La descripción de esta dimensión de la personalidad parece, a priori, semejante a algunas de las definiciones ofrecidas acerca de las funciones ejecutivas (Tirapu et al., 2008 a y b). Así, cuando Luria (1979) describe las tres unidades funcionales básicas que componen el cerebro humano se refiere a la tercera de ellas en los siguientes términos: “el hombre no reacciona pasivamente a la información que recibe, sino que crea intenciones, forma planes y programas de sus acciones, inspecciona su ejecución y regula su conducta para que esté de acuerdo con estos planes y programas; finalmente, verifica su actividad consciente, comparando los efectos de sus acciones con las intenciones originales corrigiendo cualquier error que haya cometido” (p. 79). Aunque en la obra del soviético no aparece el término funciones ejecutivas, existe un acuerdo general en considerar esta definición como el punto de partida de su estudio científico. El término, tal y como se le conoce hoy en día, se debe a Lezak (1982) cuando afirma que “las funciones ejecutivas comprenden las capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrla y llevar adelante ese plan de manera eficaz” (p. 281) y así, permitir el funcionamiento independiente, con propósito, creatividad y de manera que éste sea socialmente aceptable.

Posteriormente, Sholberg y Mateer (1989) definieron las funciones ejecutivas como un conjunto de procesos cognitivos entre los que se encuentran la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, el autocontrol y el uso de realimentación. Así, describen entre sus componentes la dirección de la atención, el reconocimiento de los patrones de prioridad, la formulación de la intención, el plan de consecución, la ejecución del plan y el reconocimiento del logro. A su vez, Fuster (1989), en su teoría general

sobre la corteza prefrontal, consideró fundamental la estructuración temporal de la conducta. Así, propuso tres funciones subordinadas que deben coordinarse: (1) una función retrospectiva de memoria a corto plazo provisional, (2) una función prospectiva de planificación de la conducta, y (3) una función consistente en el control y supresión de las influencias internas y externas que interfieren en la conducta. Años más tarde, Tirapu, Muñoz- Céspedes y Pelegrín (2002) definen el funcionamiento o control ejecutivo como el resultado de una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas. Así, asumen diferentes componentes como la memoria de trabajo, la orientación de la atención, la inhibición de respuestas automáticas y la monitorización de la conducta en función de los feedback. En los últimos años, Álvarez y Emory (2006) afirman que las funciones ejecutivas se refieren a los procesos cognitivos de alto nivel involucrados en la regulación y el control orientado a una meta de los procesos cognitivos de bajo nivel. En todos estos acercamientos teóricos acerca del concepto de funciones ejecutivas, las definiciones parecen tener una estrecha relación con lo que Cloninger afirmó acerca de la autodirección como dimensión caracterial de la personalidad (Cloninger et al., 1993).

- *La cooperatividad*: la segunda dimensión caracterial, se refiere a la existencia de comportamientos prosociales, a la capacidad de aceptar, identificarse y colaborar con los demás. Incluye tolerancia, empatía, altruismo, colectividad, compasión, conciencia y caridad. Parece, de nuevo, que esta definición presenta gran similitud con la que Wellman (1990) formula sobre la Teoría de la mente, uno de los procesos cognitivos y emocionales relacionados con el funcionamiento de los lóbulos frontales (Tirapu et al., 2007). Se han realizado diferentes estudios que vinculan la cooperatividad con una mayor activación en el funcionamiento, entre otras, de la corteza prefrontal y orbitofrontal (Decety, Jackson, Sommerville, Chaminade, & Meltzoff, 2004; Rilling et al., 2007), probablemente asociada a la espera de recompensa social (McCabe, Houser, Ryan, Smith, & Trouard, 2001).

También se estudia la relación entre funcionamiento ejecutivo y empatía, asociándose los déficits en el primero a un bajo nivel de empatía emocional y a la dificultad para la toma de perspectivas (Spinella, 2005). De forma genérica, esta dimensión refleja la adaptación interpersonal y el grado de percepción de sí mismo como una parte integral de la humanidad o la sociedad.

- *La autotrascendencia*: agrupa características de espiritualidad, misticismo, pensamiento mágico y religioso, así como la visión de uno mismo como parte integral del universo. Al relacionarse con la creatividad, la imaginación y la capacidad del sujeto para aceptar la ambigüedad y la incertidumbre, parece estar refiriéndose también a la flexibilidad para generar hipótesis alternativas en un entorno continuamente cambiante. En última instancia, parece guardar relación con la flexibilidad cognitiva que, por ejemplo, se evalúa mediante pruebas como el *Test de Clasificación de Cartas de Wisconsin*.

Por otro lado, existen algunas escalas de valoración psicométrica orientadas a describir el funcionamiento en la vida cotidiana y, en su caso, detectar las dificultades que en ella presentan algunos individuos, derivadas de la presencia de sintomatología relacionada con el funcionamiento de los lóbulos frontales. Dos de estas escalas son, el *Cuestionario Disejecutivo* (DEX-Sp) y la *Escala de Comportamiento de los Sistemas Frontales* (FrSBe-Sp). La ventaja de estos cuestionarios frente a las baterías neuropsicológicas es que permiten una valoración ecológica y rápida del funcionamiento del sujeto en la vida diaria, de manera que pueden utilizarse como exploración de cribado en la práctica clínica. La investigación muestra que estos cuestionarios o escalas, valoran aspectos de la conducta humana que la evaluación neuropsicológica no es capaz de describir en muchas ocasiones. Así, existen individuos, tanto en la población general como en muestras clínicas, que son capaces de mostrar un desempeño relativamente normal en las medidas neuropsicológicas habituales y, sin embargo, presentan

conductas en escenarios naturales que provocan alteraciones en su funcionamiento ocupacional y social (Goldstein et al., 2004).

Los acercamientos más punteros en el estudio de la personalidad van, de alguna manera, utilizando conceptos relacionados con los procesos cognitivos vinculados a los lóbulos frontales y viceversa. De esta manera, podría pensarse que la Neuropsicología y la Psicología de la Personalidad han discurrido desde hace años por senderos paralelos sin que se haya prestado atención a sus interrelaciones ni a la integración del conocimiento aportado por las disciplinas.

De acuerdo con Goldberg (2004), *los lóbulos frontales tienen más que ver con nuestras “personalidades” que cualquier otra parte del cerebro* (p. 137).

4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA

El conocimiento las funciones cerebrales se ha ido conformando gracias a la práctica clínica y al empleo de numerosas técnicas y herramientas de investigación (Maestú, Río, & Cabestero, 2008).

4.1. Procedimientos de registro

Existen tres importantes procedimientos de registro de la actividad eléctrica cerebral: *el electroencefalograma (EEG), los potenciales evocados y la magnetoencefalografía (MEG)*.

- El EEG es una técnica que permite registrar la actividad eléctrica cerebral, mediante electrodos colocados de manera estándar en la superficie del cuero cabelludo. La actividad eléctrica se genera a través del flujo iónico que tiene lugar a través de las membranas de las neuronas de la corteza cerebral. Este flujo iónico puede desencadenar una corriente eléctrica (o potencial de acción) que recorre los axones de las neuronas hasta su parte terminal. En la terminal, el potencial de acción permite la liberación de sustancias químicas mensajeras (llamadas neurotransmisores) al espacio

extracelular. Los neurotransmisores liberados por una célula en una sinapsis (o comunicación entre neuronas) pueden iniciar nuevamente cambios eléctricos en aquellas células con las que sinapta. Estos cambios eléctricos, en definitiva, permiten la comunicación neuronal, y pueden detectarse en forma de ondas eléctricas cerebrales mediante el EEG. Esta técnica fue diseñada a principios del siglo XX, y en la actualidad permite, entre otras posibilidades, detectar ondas eléctricas anómalas asociadas con disfunción cerebral, como en el caso de la epilepsia. Además, dado su potencial para mostrar la actividad cerebral en tiempo real, también se emplea en investigación básica.

- Los potenciales evocados también son registros de la actividad eléctrica cortical, pero, a diferencia del EEG, la técnica permite registrar ondas cerebrales evocadas o inducidas selectivamente por algún evento o por la aplicación de algún estímulo. De esta manera, la utilización de esta herramienta puede servir para analizar patrones cerebrales asociados a determinadas tareas. Los potenciales evocados tienen una alta resolución temporal, puesto que informan en tiempo real de la actividad eléctrica cortical que se produce durante el procesamiento mismo de la información. Por este motivo son ampliamente utilizados hoy día en el estudio de las funciones cerebrales.

- El magnetoencefalograma (MEG) es otra de las técnicas de registro cerebral. Sus principios están fundamentados en la detección de los campos magnéticos cerebrales que se originan principalmente tras la acumulación de potenciales eléctricos de membrana en las células piramidales del neocórtex. Los primeros registros no invasivos mediante esta técnica datan de los años sesenta. Actualmente el MEG presenta

múltiples aplicaciones clínicas, diagnósticas y de investigación (Lewine & Orrison, 1995). Al igual que el EEG, el MEG se emplea para la evaluación de la epilepsia. Por otra parte, cada vez más se encuentran estudios en los que se ha empleado el MEG para investigar las funciones neuropsicológicas. La memoria (Campo, Maestu, Ortiz, Capilla & Fernández, 2005) y el lenguaje son dos de los procesos cognitivos que con mayor detalle han sido estudiados mediante esta técnica.

4.2. Técnicas de neuroimagen

Además de poder registrar las ondas cerebrales y el patrón de actividad eléctrica cortical mediante las técnicas anteriormente descritas, la biotecnología ha proporcionado otras herramientas con las que pueden obtenerse imágenes cerebrales en vivo. Estas técnicas, denominadas de *neuroimagen*, han evolucionado desde sus primeras aplicaciones en los años 70, y en la actualidad ofrecen registros en tiempo real de la actividad cerebral. Aquellas que permiten visualizar la anatomía del cerebro constituyen técnicas estructurales de registro. Las que, además, permiten visualizar la actividad cerebral se consideran técnicas funcionales. La imagen por resonancia magnética (RMI) y la tomografía axial computarizada (TAC) son dos técnicas estructurales ampliamente utilizadas en la clínica y en investigación. La tomografía por emisión de positrones (PET), la tomografía por emisión de fotón único (SPECT) y la resonancia magnética funcional (RMf) son, por el contrario, técnicas empleadas en el estudio de las funciones cerebrales. Procesos cognitivos tales como la memoria, la atención y el lenguaje, entre otros, están siendo minuciosamente evaluados mediante el empleo de estas técnicas funcionales, especialmente la RMf.

4.3. Técnicas de estimulación cerebral

Otras herramientas empleadas, tanto en clínica como en investigación, son las *técnicas de estimulación cerebral*. La estimulación eléctrica cortical ha ayudado a diseñar un mapa cortical en el que se pueden representar y localizar las diversas funciones cognitivas. La investigación animal y las aplicaciones en neurocirugía son dos de los referentes en los que la estimulación eléctrica cortical ha aportado mayor información sobre la localización de las funciones cerebrales. En cambio, la *estimulación magnética transcraneal (EMT)* es una técnica potencialmente más rica, dado que permite conocer la distribución anatómica de las funciones cerebrales con una gran resolución espacial y temporal, y además posibilita la activación o la interferencia de estas funciones. Por ello, esta técnica podría ayudar a entender de una manera causal la relación entre la neuroanatomía y los procesos cognitivos y emocionales particulares que de ella se derivan (Pascual-Leone & Tormos, 2008).

La EMT es una técnica de carácter neurofisiológico. Mediante un capacitor, o bobina, puede inducirse una corriente magnética en el cerebro a través de la superficie de la cabeza. Dicha corriente provoca una estimulación eléctrica en las células corticales que afecta a la actividad neuronal. El procedimiento consiste, por tanto, en una estimulación eléctrica transcraneal inducida magnéticamente. En resumen, la EMT es una técnica no invasiva que, además de resultar útil en la práctica clínica, puede aportar importante información sobre la neuroanatomía y neurofisiología de las funciones corticales, y sobre los procesos de plasticidad neural asociados al aprendizaje o al daño cerebral (Molero, 2010).

5. CONCLUSIONES

Finalizamos así este capítulo destinado a la neurociencia con la pretensión de que la IE, reflejo de la riqueza de la interconectividad entre mecanismos subcorticales y corticales, favorezca la creación de planes que nos ayuden a seguir madurando como humanos; con la esperanza de que la progresiva toma de conciencia de la complejidad de los mismos, represente un estímulo en la curiosidad individual y colectiva. Hemos facilitado la incorporación de cierto vocabulario básico, así como algunos hallazgos destacados sobre las bases neuroanatómicas, permitiendo hacer un seguimiento y entender cómo ciertos antecedentes han derivado en algunas de las líneas actuales de la investigación neuropsicológica sobre el estudio de la emoción y la personalidad.

El conocimiento proveniente de la práctica clínica, de las nuevas técnicas de imagen cerebral, de la investigación básica y de otras áreas de la neurociencia relacionadas con la neuropsicología, han permitido elaborar auténticos mapas cerebrales de múltiples de nuestras funciones cognitivas y emocionales. No obstante, queda mucho por aprender sobre cómo se integra y se elabora en el cerebro la gran cantidad de respuestas que éste nos permite. Con el fin de ayudar a entender esta relación entre el cerebro y sus funciones, en el capítulo hemos ofrecido una revisión sobre la neuropsicología como disciplina que estudia los sustratos cerebrales de nuestra conducta, nuestras emociones y nuestros procesos cognitivos.

Tras lo expuesto, concluimos afirmando que la relación entre la personalidad y la IE es manifiesta; referenciando desde la perspectiva neurocientífica: la relación del lóbulo frontal con las emociones es obvia, puesto que un sector del lóbulo frontal comprende estructuras límbicas.

CAPÍTULO 5

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD: EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE SU RELACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo efectuaremos un recorrido a través de los estudios realizados hasta el momento y que se sustentan sobre las variables que versa nuestro trabajo: la IE Autopercebida (incluyendo los modelos mixtos de Competencia Socio-emocional y Autoeficacia Emocional), la personalidad y su implicación sobre el rendimiento académico. Respecto a los trabajos sobre la relación entre la IE Autopercebida y los rasgos de personalidad la mayoría de los estudios reflejan existencia de una cierta relación ambos constructos, especialmente cuando la IE se evalúa mediante pruebas de auto-informe (Mora & Martín, 2007). Por lo que respecta a la personalidad y al rendimiento académico, los estudios se analizarán según las las diferentes dimensiones que presenta el Big Five. La dimensión Conciencia es la que aparece más estrechamente relacionada con el rendimiento académico, seguida de la Apertura relacionada con el interés por lo escolar.

1. ESTUDIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y PERSONALIDAD

En relación a los estudios que establecen las diferencias de género en IE, la controversia es manifiesta, ya que actualmente, y teniendo en cuenta el tipo de instrumento de evaluación que se utilice, se pueden descubrir o no dichas diferencias.

Debido a la creciente incidencia de los trastornos del ánimo (depresión y ansiedad) y de los elevados niveles de estrés en la sociedad, nos centraremos en presentar algunos estudios relacionados con la IE y la sintomatología ansiógena y depresiva, así como las variables de personalidad protectoras para conseguir un correcto ajuste psicológico; conociendo aquellos rasgos de personalidad que influyen en las estrategias de regulación emocional, actuando como predictores del procesamiento emocional negativo y positivo (Gómez, Gómez & Cooper, 2002). En este sentido, algunos autores defienden que la IE, al ajustar emocionalmente al sujeto, repercute indirectamente en los resultados académicos del mismo.

1.1. Estudios que confirman la relación/predicción de la Inteligencia Emocional Autopercibida y 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) encuentran una correlación de .75 entre las habilidades que valora el EQ-i (Bar-On, 1997) y las dimensiones de la personalidad del NEO-FFI. En el mismo estudio, también aplican el MSCEIT. En general, los resultados mostraron que la medida de la IE habilidad y la medida de IE Autopercibida mediante auto-informe débilmente relacionadas y producen diferentes mediciones de la misma persona. Para McCrae (2000), los cinco factores contribuyen significativamente a las predicciones que hace el EQ-i.

Lopes, Salovey y Straus (2003) realizan un estudio en el cual analizan la relación entre la IE, la inteligencia verbal y los Cinco factores de personalidad. La IE fue medida tanto con la prueba de auto-informe (TMMS) como con la prueba de ejecución (MSCEIT). Los resultados muestran que el MSCEIT posee un solapamiento limitado con la escala de los cinco factores y con la inteligencia verbal. El Manejo Emocional correlaciona positivamente con Amabilidad y Responsabilidad, y negativamente con Apertura. El hecho de que ambos, el MSCEIT y los Cinco grandes predican la satisfacción con las relaciones en la vida, sugieren que las capacidades emocionales y la personalidad son necesarias para entender la adaptación social y emocional. En este estudio se encontraron correlaciones entre el TMMS y los Cinco grandes mayores que con el MSCEIT.

El solapamiento entre las medidas de auto-informe de la IE y las medidas de personalidad ha hecho que autores como (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) en su estudio mediante la investigación de las relaciones entre las medidas de la IE, habilidades cognitivas humanas tradicionales, y la personalidad (N=530), haya encontrado resultados en los que las medidas de auto-informe tenían cargas sobresalientes sobre los factores de personalidad bien establecidos, lo que indica una falta de validez.

Petrides et al. (2010) investigan la relación entre Autoeficacia Emocional (IE rasgo; TEIQue-SF) y de las dimensiones de los Cinco Grandes de la personalidad (NEO-FFI) en dos muestras holandesas. Los resultados fueron consistentes con los estudios llevados a cabo con los formularios completos de los inventarios en Estados Unidos y Gran Bretaña. Inestabilidad Emocional es el correlato más fuerte de la IE rasgo en ambas muestras, seguido por la Extraversión, Conciencia, Amabilidad, y Apertura. Los análisis de regresión confirman que el solapamiento entre IE rasgo y las dimensiones de la personalidad de orden superior supera el 50%.

Russo et al. (2012) examinan la validez de la IE a través de un Cuestionario auto-informado (TEIQue-CF) e investigan sus relaciones con los Cinco grandes factores y la capacidad cognitiva. Un total de 690 niños componen la muestra. Los resultados evidencian que TEIQue-CF es una medida fiable de la IE Autopercebida, que está parcialmente determinada por todas las dimensiones de los Cinco grandes, pero independiente de la capacidad cognitiva.

Pérez-González y Sánchez-Ruiz, (2014) investigan la relación entre la Autoeficacia Emocional y los Cinco grandes factores; los instrumentos aplicados fueron para la IE (TEIQue) y los Cinco grandes (NEO-PI-R) y se aplicaron a una muestra de 289 estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que la Autoeficacia Emocional correlaciona positivamente la dimensión Apertura y con la Inestabilidad Emocional en negativo; así como bajas correlaciones con Amabilidad.

Por último, un estudio reciente de Mesa (2015), examina en 805 alumnos de dos países (España y República Dominicana) con edades comprendidas entre 11 y 19 años, la relación entre la IE rasgo utilizando la medida de autoinforme (TEIQue-AFF) y la personalidad (BFQ-NA); los resultados arrojan que la IE rasgo muestra una mayor relación con las dimensiones de personalidad de Extraversión, Conciencia e Inestabilidad Emocional; mientras que Apertura y Amabilidad no muestran correlaciones significativas con la IE rasgo. La Extraversión y Conciencia correlacionan, de manera negativa, con algunos factores de la IE rasgo; pero es Inestabilidad Emocional la dimensión de personalidad que correlaciona con todos los factores de IE (de manera negativa). Estos resultados van en consonancia con el modelo de Autoeficacia Emocional (Petrides), que establece que la Inestabilidad Emocional y la Extraversión son los principales determinantes de la IE de rasgo (Pérez-González & Sánchez-Ruiz, 2014; Petrides et al., 2010; Petrides, et al., 2007; Vernon, Villani, Schermer, & Petrides, 2008).

1.2. Estudios de Inteligencia Emocional Autopercebida y Personalidad atendiendo a las variables de género y edad

En los estudios que nos ocupan, aquellos que han utilizado pruebas de auto-informe (EQ-i de Bar-On, 1997; el SREIT, *Self Report Emotional Intelligence Test*, de Schutte et al., 1998) y las versiones del *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS-24 y TMMS-48 de Salovey et al., 1995), los resultados han sido muy dispares.

Mientras que en algunos casos no se encuentran claras diferencias significativas en la IE auto-informada entre varones y mujeres, como en el trabajo de Dawda y Hard (2000) desarrollado con el EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory), en el que no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones totales. Sin embargo, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en el factor de responsabilidad social, mientras que los varones obtuvieron mayores puntuaciones en independencia y optimismo. Valiéndose de este mismo instrumento de evaluación, Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) desarrollan una investigación en la que se examinan las diversas dimensiones emocionales. Al igual que en el estudio anterior, los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los sexos en IE general. No obstante, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones toleran mejor el estrés y controlan mejor los impulsos. Tampoco Brackett y Mayer (2003) encuentran diferencias estadísticamente significativas con el EQ-i.

El propósito del estudio de Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, y Jackson (2006) fue examinar si el género es predictor de la IE en una muestra diversa de 126 participantes; los participantes completaron cuestionarios de auto-informe sobre la IE. En lo referente a los resultados, contrariamente a lo esperado, el género no fue un predictor significativo. Coincidentes con estos resultados (Devi & Rayulu, 2005; Jinfu y Xicoyan, 2004; Lumley, Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief, 2005; Palomera, 2005; Schutte et al., 1998; Tiwari & Srivastava, 2004, Sánchez-Núñez, Fernández- Berrocal, Montañés & Latorre, 2008), tampoco

reflejan diferencias entre la IE Autopercebida y el género el estudio de Joseph y Newman (2010).

Por contra, existen evidencias empíricas de diferencias entre la IE Autopercebida, medida con el EQ-i:YV, y el género y edad en el estudio de Ferrándiz et al. (2012). Su estudio lo compone una muestra de 1655 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. En cuanto a la *edad*, los resultados evidencian una disminución significativa de las puntuaciones de todas las dimensiones de la escala y la puntuación total, excepto para la dimensión Interpersonal. Dado que el EQ-i:YV informa sólo de la percepción que los alumnos tienen de sus competencias emocionales y sociales, no afirman que los niños más jóvenes sean realmente los emocionalmente más inteligentes, aunque sí interpretan que son los que se consideran emocionalmente más capaces. El estudio realizado por Karma y Maliha (2005) y el realizado por Ferrando (2006) confirman las diferencias en IES a favor de los más pequeños, aunque Bar-On y Parker (2000) aluden a un incremento de la autopercepción de la IES con la edad. Las diferencias de *género* evidenciadas en este estudio están en la línea de otras investigaciones realizadas para población adolescente, evidenciando mayores puntuaciones en la dimensión Adaptabilidad y Estado de ánimo a favor de los chicos, y en la dimensión Interpersonal e IE total a favor de las chicas (Bar-On & Parker, 2000; Ferrando, 2006; Karma y Maliha, 2005; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, & Bermejo, 2008; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo & Hernández, 2008; Ferrándiz et al., 2012)

En el estudio de López-Zafra, Pulido y Berrios (2014) cuentan con una muestra de 489 universitarios y emplean el instrumento para medir la IE mediante un auto-informe versión corta del EQ-i de Baron (2002); los resultados encuentran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en áreas relacionadas con la expresión de emociones y comprensión de las emociones de los demás (Interpersonal) mientras que los hombres tienden a puntuar más alto en dimensiones relacionadas con el manejo de las emociones y del estrés.

Utilizando la *Trait-Meta Mood Scale-48* (TMMS-48) y sus versiones (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) las diferencias encontradas van en la dirección de una mayor 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 atender sus emociones, sino de comprenderlas, mientras que los varones lo hacen en relación con el control de impulsos y la tolerancia al estrés (Fernández-Berrocal et al., 2004; Palomera et al., 2005; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, Latorre 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial & Johnsen, 2003;) Apoyando esta línea de resultados, un estudio reciente (Suberviola, 2012) cuenta con 311 adolescentes de ESO para realizar su estudio de IE y *género*, medido a través del TMMS-24; el análisis señala una mayor ‘regulación’ y autocontrol emocional a favor de los varones.

Por lo que respecta al constructo de personalidad y su relación con las variables de género y edad, estudios como Del Barrio et. al (2006a), muestran el efecto significativo de estas variables sobre la personalidad en la población infantil. En lo que respecta a la variable *edad*, las diferencias entre grupos ponen de manifiesto que las puntuaciones en Neuroticismo son más altas en los grupos de edades extremas (8-9 años y 14-15 años) con un periodo de meseta entre los años intermedios (10-13). Conciencia y Apertura indican un patrón similar entre sí: un ligero incremento desde los 8 a los 11 años y un descenso progresivo en los años sucesivos hasta alcanzar las más bajas puntuaciones en la adolescencia. Por último, Amabilidad y Extraversión muestran un incremento progresivo a lo largo de las edades estudiadas y un descenso en el grupo de los más mayores, sólo resulta significativo para el factor de Extraversión. Por tanto, el grupo de más edad se caracteriza por un aumento del Neuroticismo y la Extraversión con un decremento en Conciencia, Apertura y Amabilidad, en cambio, entre los sujetos de menor edad, destacaron las altas puntuaciones en Neuroticismo también, mayores puntuaciones en Conciencia, Apertura y Amabilidad y más baja Extraversión. En relación al *sexo* (Del Barrio et al., 2006b; Slobodskaya &

Akhmetova, 2010), obtienen resultados similares en su estudio, las chicas obtuvieron mayor puntuación que los chicos en los rasgos de personalidad Conciencia y Amabilidad. Los resultados se muestran en clara consonancia con los indicados por Costa y McCrae (1994) quienes informaron de un aumento del Neuroticismo y la Extraversión junto con una disminución en la adolescencia de las características de Conciencia y Amabilidad.

Soto et al. (2011) realizan un estudio consistente en analizar la estructura y consistencia interna del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire- Niños y Adolescentes) en una muestra de 679 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, así como estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del sexo y el nivel educativo, de los participantes en la investigación. Con respecto al sexo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Amabilidad e Inestabilidad emocional a favor de los chicos y en Apertura a favor de las chicas. Aunque habitualmente se han encontrado niveles más altos de Apertura en varones (Victor, 1994, citado en Soto, 2011), los datos no siempre han ido en ese sentido (Goldberg, 2001; Heaven, 1996). No aparecen diferencias en Extraversión y sexo, coincidiendo con algunos trabajos (Kirkcaldy & Mooshage, 1993; Martin & Kirkaldy, 1998), a pesar de que otros hallazgos han encontrado valores más altos en varones (Goldberg, 2001), mientras que en otros los valores más altos han sido a favor de las mujeres (Heaven, 1996).

Neuenschwander, Cimeli, Röthlisberger, Roebbers (2013) exploran las contribuciones de los factores de personalidad de los Cinco grandes en cuanto al género en 446 niños de escuela primaria; los resultados evidencian que las chicas obtenían puntuaciones más altas que los chicos en Apertura y Extraversión. Por su parte, Molero y Ortega (2011) afirman en su estudio que las diferencias en las valoraciones en función del género empiezan a aparecer después de la Educación Primaria, condicionadas por aspectos socioculturales, en la gran mayoría de los casos. Coincidente con esta afirmación se encuentran los estudios de (Bisquerra, 2009; Olmedo, 2009; Ortega-Álvarez, 2009).

Ordóñez (2015) realiza un estudio con un total de 1423 niños, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años de edad, estableciendo la importancia de las emociones para un desarrollo positivo en la infancia; para ello se tiene en cuenta la personalidad medida a través del BFQ-NA. Los resultados sobre las diferencias según la *edad*, muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables de Conciencia e Inestabilidad Emocional, en las que puntuaron más alto los niños de menor edad, en comparación con los de mayor edad. Atendiendo a las diferencias significativas según el *género* de los participantes, se observa que las niñas puntúan más alto que los niños en las variables de Conciencia y Amabilidad.

Un reciente estudio de De Bolle et al. (2015) examinan la Personalidad (NEO) de los adolescentes de 23 culturas (N = 4.850), e investiga la cultura y la edad como fuentes de variabilidad en las diferencias de sexo de la personalidad de los adolescentes. El efecto de Neuroticismo (con puntuación más alta para las chicas que los chicos) comienza a adquirir su forma adulta alrededor de los 14 años; las chicas adolescentes puntúan más alto en Apertura y Conciencia en todas las edades entre 12 y 17 años. Un patrón más complejo emerge de Extraversión y Amabilidad, aunque a los 17 años, las diferencias de sexo para estas características son muy similares a los observados en la edad adulta. Los datos transversales sugieren que (a) con la edad avanzada, las diferencias de género encontradas en adolescentes convergen cada vez más hacia los patrones de adultos con respecto a la dirección y magnitud; (b) Las chicas muestran rasgos de personalidad atendiendo al sexo a una edad más temprana que los chicos; y (c) la aparición de diferencias entre los sexos es similar en todas las culturas.

Finalizamos este apartado con el ya citado estudio de Mesa (2015), con una muestra de 805 alumnos de dos países (España y República Dominicana); atendiendo a las diferencias estadísticamente significativas en personalidad en función del sexo para el total de la muestra, el análisis realizado muestra que las chicas se perciben a sí mismas con un mayor nivel de Extraversión, mientras que

son los chicos quienes obtienen mayores puntuaciones en Amabilidad e Inestabilidad Emocional.

1.3. Estudios de Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad: Ajuste psicológico

Las habilidades para identificar, comprender y regular las emociones en uno mismo en los demás son esenciales para adaptarse a situaciones estresantes vitales (Adeyemo, 2008). Las puntuaciones altas en IE Autopercibida medida a través del TMMS-48 se asocian con una mejor recuperación ante eventos negativos (Salovey et al., 1995); menor nivel de estrés ante los exámenes o estresores de tipo experimental (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002); mayor satisfacción vital, menor alexitimia y puntuaciones más bajas en sintomatología rumiativa, ansiosa y depresiva (Martinez-Pons, 1997); mayor empatía, optimismo y mejor calidad en las relaciones interpersonales (Salovey et al., 2002), menor número de pensamientos de venganza y de enfado tras un conflicto (Sukhodolsky, Golub & Cromwell, 2001) y menor uso desadaptativo de Internet y el teléfono móvil (Beranuy, Oberst, Carbonell, & Chamarro, 2009).

Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke (2007) realizan un meta-análisis en 7898 sujetos y encuentran que niveles altos de IE están significativamente relacionados con una buena salud mental. Por otra parte, algunas investigaciones han constatado que los niveles bajos de IE se relacionan con ciertos desajustes emocionales como la sintomatología depresiva (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002), la alexitimia o dificultad para expresar verbalmente sentimientos y escasa conciencia emocional (Lumley, Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief (2005), niveles mayores de ansiedad (Salovey et al., 2002), trastornos de personalidad (Leible & Snell, 2004), conducta antisocial (Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger & Dennison, 2001), trastornos de la alimentación, como la bulimia (Pettit, Jacob, Page & Porras, 2010) y sintomatología somática (Augusto-Landa & Montes-Berges, 2009).

Debido a la creciente incidencia de los trastornos del ánimo (depresión y ansiedad) y de los elevados niveles de estrés en la sociedad, nos centraremos en presentar algunos estudios relacionados con la IE y la sintomatología ansiógena y depresiva, así como las variables de personalidad relacionadas con la enfermedad a través de su asociación con la respuesta ante el estrés y aquellas variables protectoras del mismo (Pérez-García, 2012).

Uno de los primeros estudios como el de Martínez-Pons (1997) comprueban el poder predictivo de la IE en áreas de funcionamiento personal como: las metas (de dominio y de éxito competitivo); la satisfacción vital (calidad de vida general) y la sintomatología depresiva. Este autor halla que la IE correlaciona positivamente con la satisfacción vital y las metas de dominio, mientras que lo hizo negativamente con síntomas depresivos.

Acordes con estos resultados, surgen una serie de estudios que destacan la relación significativa entre salud mental e IE (Fernández-Berrocal & Ramos-Díaz 1999; Schutte et al., 1998; Martínez-González, 2010). Así, Fernández-Berrocal y Ramos-Díaz (1999) llegan a la conclusión de que la IE predice el ajuste psicológico y que la IE es un concepto básico para entender cómo variables disposicionales se relacionaban con el estrés, el afrontamiento y la adaptación (Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007).

En los últimos tiempos, ha habido un aumento exponencial del número de estudios transculturales. La mayoría estos estudios internacionales y nacionales han indicado una relación alta y significativa entre IE y salud mental (Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005; Brackett & Mayer, 2003; Dawda & Hart, 2000; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2005; Leible & Snell, 2004; Salovey et al., 2002; Saklofske et al., 2007; Martínez-González, 2010).

Fernández-Berrocal, Alcalde, Extremera y Pizarro (2006) analizan la relación entre la IE medida con auto-informes y la ansiedad, depresión, medidas de supresión de pensamientos y autoestima en adolescentes. Los resultados indicaron que la reparación emocional se relaciona positivamente con la autoestima y que la IE correlaciona negativamente con la depresión y la ansiedad.

Mientras tanto, la claridad y reparación emocional estuvieron asociadas a un mejor ajuste psicológico, independiente de los efectos de la autoestima y la supresión de pensamientos.

En el estudio de Velasco, Fernández, Páez y Campos (2006) llevado a cabo con adolescentes encuentran que los adolescentes “normales” se diferenciaban de los “disfóricos” por su menor puntuación en atención emocional, ansiedad y supresión de pensamientos. Al mismo tiempo tenían unos índices de afrontamiento, regulación del estado de ánimo y utilización del apoyo social más elevados.

Respecto a los estudios que se centran en los rasgos de la personalidad y la IE, la literatura indica que las personas con ciertos rasgos de personalidad tienen una mayor tendencia a realizar estrategias de regulación emocional ante situaciones de estrés o depresión (Greven, Chamorro-Premuzic, Arteche & Furnham, 2008).

Tras la afirmación de que la IE predice el ajuste psicológico y que la ésta es un concepto básico para entender cómo variables disposicionales se relacionan con el estrés; el estudio llevado a cabo por Contrada y Guyll (2001) establece las características de la personalidad que se asocian con una mayor percepción de amenaza ante las situaciones y una menor valoración de que se tienen recursos para hacerlas frente, lo que hace que haya más exposición a situaciones estresantes que se asocien con los trastornos del ánimo; estas variables de personalidad aparecen en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.

Variables de personalidad que favorecen situaciones estresantes.

VARIABLES	DEFINICIÓN
Alexitimia	Incapacidad para entender o describir los propios estados emocionales
Ira interiorizada	Expresar sentimientos de enfado sin expresarlos
Ira exteriorizada	Manifestar conductas agresivas motivadas por sentimientos de enfado
Hostilidad	Actitudes cínicas que aumentan las reacciones de ira
Hostilidad defensiva	Hostilidad acompañada de aversión a informar socialmente aspectos no deseables de uno mismo

Supresión emocional	Inhibición consciente de la conducta emocional
Aceptación realista	Resignación ante la enfermedad, pero no necesariamente acompañada de un estado afectivo positivo
Neuroticismo	Factor de personalidad caracterizado por la tendencia a experimentar ansiedad y labilidad emocional
Rasgo de ansiedad	Tendencia a percibir más situaciones como amenazantes y reaccionar con más respuestas de ansiedad (somática y psíquica)
Depresión	Estado de ánimo disfórico caracterizado por una tristeza intensa, indefensión, sentimientos de inutilidad, soledad y culpa
Indefensión	Creencia en que uno no puede alterar la ocurrencia de acontecimientos aversivos
Estilo explicativo pesimista	Creencia en que los acontecimientos negativos son causados por factores internos, estables y globales, y los positivos por factores externos, inestables y específicos
Síndrome de poder inhibido	Combinación de alta motivación de poder, baja de afiliación y alto autocontrol
Búsqueda de sensaciones	Tendencia a comprometerse en actividades consideradas como peligrosas por la mayoría de personas.
Optimismo no realista	Expectativa injustificada de resultados positivos y/o sentimientos exagerados de invulnerabilidad
Patrón de conducta Tipo-A	Estilo de personalidad caracterizado por alta motivación de logro, impaciencia, sobrecarga laboral y hostilidad
Personalidad Tipo-D	Tendencia a experimentar emociones negativas junto con una elevada inhibición social
Afrontamiento de negación	Rechazo consciente de la realidad
Afrontamiento de evitación	Distraer la atención de la fuente del problema o de los efectos del estrés, con lo que si es controlable, no se soluciona.

Fuente: Pérez-García (2012)

En el mismo estudio de Contrada y Guyll (2001), se detallan las variables protectoras asociadas con la tendencia a percibir las situaciones difíciles o estresantes más como retos que como amenazas, percibiendo que tienen recursos para hacerles frente; las variables de personalidad protectoras aparecen en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2.

Variables de personalidad protectoras para hacer frente al estrés.

VARIABLE PROTECTORA	DEFINICIÓN
Afrontamiento centrado en la emoción	Esfuerzos por regular adecuadamente la expresión emocional
Afrontamiento centrado en el problema	Esfuerzos por dirigirse y solucionar la fuente de estrés o problema
Extraversión	Factor de personalidad caracterizado por sociabilidad, expresividad emocional y búsqueda de estimulación
Optimismo	Expectativa generalizada de resultados positivos
Locus de control	Expectativa generalizada sobre si los resultados son interna o externamente controlados
Autoeficacia	Capacidad percibida de manejar adecuadamente un determinado estresor o situación
Sentido de coherencia	Orientación generalizada al mundo, que representa la capacidad del individuo para creer que lo que ocurre en su vida es comprensible, manejable y significativo
Personalidad resistente (<i>hardiness</i>)	Personalidad caracterizada por percepción de desafío (vs. amenaza), control interno (vs. externo) y compromiso (vs. alienación)

Fuente: Pérez-García (2012)

El trabajo de Connor-Smith y Flachsbart (2007) establece que hay personas con altas puntuaciones en Neuroticismo que muestran un sesgo en el afrontamiento, utilizando estrategias centradas en la emoción como la autocrítica, atendiendo activamente al carácter amenazante de las situaciones y renunciando a la evitación que podría en algunos casos producir un cierto alivio temporal ante el malestar.

El Neuroticismo es un factor de riesgo de enfermedad; así Chida y Hamer (2008) realizan un metanálisis donde se muestra que el Neuroticismo predice una más lenta recuperación del estrés.

Distintos estudios longitudinales de personas inicialmente sanas, ponen de manifiesto que los síntomas de ansiedad, depresión, malestar emocional general, preocupación y baja autoestima, predicen enfermedades cardiovasculares, como el infarto de miocardio (Suls & Bunde, 2005), diabetes y arteroesclerosis (Golden et al., 2004).

Connor-Smith y Flachsbart (2007) estudian que la dimensión de Conciencia predice una baja exposición al estrés. Del mismo modo en el estudio de Steel, Schmidt, y Shultz (2008) se muestra el efecto protector, prediciendo menos problemas y mayor bienestar subjetivo. En el mismo estudio, la Extraversión se asocia negativamente con síntomas de ansiedad y trastornos del estado de ánimo, y positivamente con bienestar; la Apertura, aunque no se relaciona con síntomas de malestar o con bienestar subjetivo, sí se ha asociado con afecto positivo. Finalmente en el estudio, la Amabilidad, al igual que la Extraversión, se asocia negativamente con síntomas de ansiedad y positivamente con el bienestar y con la búsqueda de apoyo social; no obstante si bien la Amabilidad predice salud, serían los rasgos relacionados con la baja Amabilidad como la hostilidad, los que se asocian con mayor reactividad ante el estrés (Chida & Hamer, 2008).

Diversos autores han considerado que los rasgos de personalidad de Neuroticismo y Extraversión influyen en las estrategias de regulación emocional tanto en adultos (Kokkonen & Pulkkinen, 2001) como en adolescentes (Gómez, Holmberg, Bounds, Fullarton & Gómez, 1999). Además, indican que éstos actúan como predictores del procesamiento emocional negativo y positivo (Gómez, Gómez & Cooper, 2002). En este sentido, algunos autores defienden que la IE, al ajustar emocionalmente al sujeto, repercute indirectamente en los resultados académicos del mismo. En esta línea, Extremera & Fernández Berrocal (2003) realizan una investigación con una muestra de estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos que informaron de mayor nivel de IE Autopercebida medida con el TMMS-24, mostraron menor sintomatología depresiva y ansiosa así como menor tendencia a los pensamientos intrusivos; por su parte, los alumnos con bajo nivel de ajuste psicológico alcanzaron menor rendimiento académico al finalizar el trimestre. Los autores resaltan el efecto mediador que un buen ajuste psicológico tiene respecto al rendimiento académico.

Barbaranelli, Caprara y Rabasca (1998/2006) calculan las relaciones entre las Cinco dimensiones de personalidad del BFQ-NA (rango de edad 8-15 años) y distintas medidas relacionadas con el comportamiento emocional y disruptivo del niño que en la literatura aparecen como constructos relacionados (Barbaranelli et al., 1998; Goma, Grande, Valero & Punti, 2001; Heaven, 1996; Romero, Luengo & Sobral, 2001). Estas medidas son las puntuaciones en sintomatología depresiva (GDI), conducta agresiva (AFV), percepción de autoeficacia (AUF) e ira (STAXI-NA). La totalidad de los factores, salvo la Inestabilidad Emocional, correlacionan negativamente con las emociones negativas y positivamente con la autoeficacia percibida. Una puntuación alta en Inestabilidad Emocional covaría con la manifestación de emociones negativas, lo que lleva a la consideración de esta dimensión como un elemento clave de vulnerabilidad psicopatológica (Watson & Glark, 1992). Entre las correlaciones destaca el valor absoluto de la Extraversión con la sintomatología depresiva, dato que viene a fortalecer la evidencia de validez de constructo que la literatura ampliamente ha recogido entre ambas (Williams, 1990; Bagby, Joffe, Parker, Kalembe, & Harkness, 1995). Por su parte, Conciencia, Apertura y Amabilidad han mostrado su papel inhibitor en el desajuste emocional (McCrae & Gosta, 1991) y la potenciación de la eficacia percibida (Graziano & Ward, 1992). Son las dimensiones de Apertura, principalmente, y Conciencia, por su contenido ligado a la competencia y al logro escolar, las que relacionan coherentemente con una elevada autopercepción de eficacia (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Barbaranelli et al., 1998/2006) en la que el componente académico constituye su elemento fundamental (Carrasco & del Barrio, 2002). Será en el siguiente apartado donde se abordará detalladamente la relación y la capacidad predictiva de la IE Autopercebida y la personalidad en el rendimiento académico.

2. ESTUDIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y PERSONALIDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la IE, ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable IE a la hora de determinar el éxito académico de los estudiantes; Tras realizar numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre IE y rendimiento académico, los resultados se muestran inconsistentes. Esta ausencia de hallazgos concluyentes, se debe, según los diferentes autores, a la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la IE y como debería ser evaluada (Newsome, Day, & Catano, 2000), al desconocimiento sobre cuáles son las herramientas de evaluación disponibles y más adecuadas para ser empleadas en los ámbitos científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004) y por otro, a las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de los trabajos realizados (Parker et al., 2004). A la luz de los resultados obtenidos hasta el momento, no podemos establecer la validez predictiva del constructo IE con respecto al rendimiento, debido a las dificultades que plantea su estudio. Sin embargo, en general, la gran mayoría de los estudios realizados recientemente, apoyan la relación existente entre IE y éxito académico y también muestran la validez discriminante e incremental del constructo, lo que demuestra que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Pena & Repetto, 2008).

La consideración de los rasgos de personalidad de un estudiante como predictores de su rendimiento académico está justificada según recoge la literatura sobre el tema (O'Connor & Paunonen, 2007); se ha sugerido que las tendencias de comportamiento reflejadas en los rasgos de personalidad afectan a algunos hábitos que pueden tener influencia positiva en el éxito académico y se considera que, mientras la habilidad cognitiva (inteligencia) refleja lo que un individuo puede

hacer, los rasgos de personalidad reflejan lo que ese individuo realmente hará en la realidad (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004).

2.1. Estudios que confirman la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad respecto al rendimiento académico

Schutte et al. (1998) realizan un estudio en el que indican que las puntuaciones de IE Autopercibida predecían significativamente la nota media de los alumnos universitarios. En otros objetivos, se pretende validar la escala SEIS basada en auto-informe y de características semejantes al Trait Meta-Mood Scale (TMMS). En el estudio participaron 64 universitarios de primer año de carrera. Al final del curso se recogieron las notas medias obtenidas en los semestres. Los resultados muestran que las puntuaciones en la escala de IE Autopercibida de Schutte et al., (1998) predicen de forma directa el nivel de éxito académico. Además, la IE basada en auto-informes obtiene relaciones en la dirección esperada con otros constructos de tipo emocional: mayores puntuaciones en IE fueron asociados con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad.

Por su parte, Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) realizan un estudio con sujetos en transición entre el instituto y la universidad. Los resultados fueron distintos según se establece la variable de rendimiento académico: tomando la media del expediente académico se encuentra una pobre capacidad predictiva de IES total sobre la ejecución académica, siendo determinadas subescalas del EQ-i las que ofrecen predicción significativa respecto al rendimiento académico. No obstante, al contemplar al alumnado con altas y bajas puntuaciones académicas en su primer año de universidad, la Inteligencia Socio-Emocional (IES) se muestra como predictor de aquellos que obtuvieron buen éxito académico universitario.

El estudio de Vela (2004) y en el de Pérez y Castejón (2006) ofrece una correlación significativa entre la IE basada en el modelo de competencia socio-emocional y el rendimiento académico. La IE se mostró como mejor factor predictor que un test estandarizado de logro (empleado para la admisión de los estudiantes en EEUU).

Petrides, Frederikson y Furnham (2004), ponen de manifiesto la relación existente entre IE basada en el modelo de Autoeficacia Emocional con la puntuación obtenida en algunas áreas curriculares, como el inglés, y con la puntuación total del General Certificate of Secondary Education (GCSE). Además, este estudio muestra la capacidad de la IE para moderar la relación entre la inteligencia y el rendimiento académico para los alumnos con un CI más bajo, mientras que las relaciones cambiaban para aquellos alumnos con un puntuación por encima de una desviación típica. Así, una alta Autoeficacia Emocional podría tener un efecto importante cuando las demandas del ambiente tienden a sobrepasar los recursos intelectuales de los alumnos.

En otra investigación con estudiantes de Secundaria (Kohaut, 2009), se encuentran correlaciones positivas entre el Cociente emocional (total), la escala de Manejo de estrés y de Adaptabilidad del EQ-i: YV y el desempeño académico. Resultados acordes a los de Ferrándiz et al., (2006), quienes analizaron la relación entre la IE y el rendimiento académico, controlando los efectos de capacidad intelectual (CI), personalidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes y encontraron correlaciones positivas significativas entre la IE y el rendimiento académico global.

Serna (2007), realiza una investigación encontrando una relación positiva y significativa entre IE y rendimiento académico general y por áreas curriculares (Conocimiento del medio, Educación física, Educación artística, Lengua, Matemáticas e Inglés). La IE se muestra así predictiva del rendimiento académico

general y por áreas, una vez controladas las variables inteligencia y personalidad. En el mismo sentido, Molero y Ortega (2011), estudiaron la IES medida a través del EQi-YV (Bar-On & Parker, 2000) en una muestra de escolares de Educación Primaria (n=94) En los resultados se ha apreciado una correlación significativa entre las calificaciones de los escolares en Matemáticas y la dimensión Estado de Ánimo del EQi-YV.

Ferrándiz, Hernández, López, Soto y Bermejo (2009) realizan un estudio con el objetivo de evaluar la validez incremental sobre el rendimiento académico de tres variables no cognitivas: personalidad, autoconcepto e Inteligencia Socioemocional (IES), habiendo controlado el efecto de la inteligencia. La muestra se compuso de 290 niños con edades comprendidas entre 11 y 12 años. Los instrumentos utilizados fueron: Test ICCE de Inteligencia (TIDI), Cuestionario de Personalidad para niños, Cuestionario de Adaptación Infantil-1 (CAI-1), e Inventario de Cociente Emocional para jóvenes (EQ-i: YV). Los resultados indican que la inteligencia general se muestra como buen predictor del logro escolar. Por su parte, los factores de personalidad no arrojan relación significativa con el rendimiento académico, no obstante, existió cierto aporte predictivo al combinar el efecto de dichos factores con la inteligencia. El autoconcepto no mostró correlación ni validez incremental respecto al rendimiento académico. Por último, la IES global y sus diferentes dimensiones mostraron correlaciones significativas con el rendimiento académico y contribuyeron a su predicción. Los autores recomiendan en futuras investigaciones el uso de otros instrumentos de medición auto-informada (TEIQue-ASF) que aporten una visión complementaria, al igual que la consideración de las distintas materias curriculares. Se concluye que si bien la inteligencia general predice el rendimiento académico, la consideración de otras variables no cognitivas mejora significativamente dicha predicción.

Deniz, Traş y Aydoğan (2009) estudiaron los efectos de la IES y el locus de control en el pronóstico académico de estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 435 adultos jóvenes, seleccionados al azar de la población de estudiantes de la Universidad Selçuk (Turquía). Se aplicó el EQ, una escala de pronóstico académico (Academic Procrastination Behavior Scale), y una escala de locus de control (Rotter Locus of Control Scale), además de un formulario de datos personales. Los resultados mostraron que los factores de Adaptabilidad y Manejo del estrés del EQ, tienen una alta correlación con el pronóstico de resultados académicos de los estudiantes ($p < 0.05$). También se comprobó que los factores de Adaptabilidad y el Estado de ánimo, podría predecir de manera significativa el locus de control de los estudiantes ($p < 0.05$). Aún lo comentado, la competencia socioemocional general y los factores Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo, al igual que el locus de control interno, muestran una correlación negativa con el pronóstico académico. Podemos concluir que ciertos factores del modelo de competencia socioemocional (Adaptabilidad y Manejo del estrés) sí actúan beneficiosamente en el ámbito académico, mientras otros no muestran dicho efecto.

Parodi, Ferrándiz y Bermejo (2010) analizan la relación existente entre la IE, basada en el modelo de competencia socio-emocional medida a través del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i:YV), y el rendimiento académico. La muestra se compone de 106 estudiantes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los resultados indican que existe una correlación entre la IE total y el rendimiento académico; así como entre el rendimiento académico y la dimensión Interpersonal valorada en EQ-i:YV; Los resultados reflejan diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en la dimensión Estado de Ánimo y se evidencia significación estadística para la dimensión Interpersonal a favor de las chicas.

Ferrando et al. (2010) investigan la relación entre la Autoeficacia Emocional y el rendimiento académico, controlando los efectos de la inteligencia, personalidad y autoconcepto. La muestra se compuso de 290 alumnos (11-12 años) a los que se aplicó el cuestionario TEIQue-ASF, el cuestionario de personalidad para niños (CPQ), el Test ICCE de inteligencia TIDI/2 y el cuestionario de adaptación para niños CAI-1. Los resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre la IE rasgo (del modelo de Petrides) medido por el TEIQue-ASF y el rendimiento académico general. El TEIQue-ASF muestra validez incremental para predecir el rendimiento académico en general, después de controlar los efectos de la inteligencia, la personalidad y el autoconcepto.

Agnoli et al. (2012) realizan un estudio de la validez predictiva de la capacidad cognitiva y la Autoeficacia Emocional en el rendimiento escolar en una muestra de italianos niños en edad escolar (8-11 años). La capacidad cognitiva se mide a través del test de Matrices Progresivas de Raven. La IE se mide a través del TEIQue-CF. Adicionalmente, se realiza una medición de la capacidad de reconocimiento de emociones, a través de una tarea de reconocimiento facial emocional. Los resultados muestran una interacción entre la Autoeficacia Emocional y la capacidad cognitiva en la predicción del rendimiento académico. La Autoeficacia Emocional se asocia positivamente con el rendimiento del lenguaje en los niños que se caracterizan por la capacidad cognitiva baja o media, pero no en los alumnos la capacidad cognitiva alta. Por otra parte, los resultados muestran que la Autoeficacia Emocional predice el rendimiento en el área de las Matemáticas. Del mismo modo, los análisis mostraron una interacción entre la capacidad de reconocimiento de la emoción y la capacidad cognitiva en la predicción rendimiento académico de Lengua y Matemáticas.

Por su parte, Yelkikalan et al. (2012) estudian el nivel de IE Autopercebida, las diferencias de IE en función de sus cualidades demográficas y

la relación entre la IE y rendimiento académico en diferentes facultades universitarias. La muestra se compuso de 559 universitarios quienes cumplieron el TEIQue en su versión abreviada. Se concluye que existe una relación significativa entre la IE y rendimiento académico, y que casi el 11% de cambio en el logro académico se puede explicar por el efecto de la IE Autopercebida.

Buenrostro-Guerrero et al. (2012) estudian la relación entre la IE Autopercebida y el rendimiento académico en 439 alumnos de primer curso de educación secundaria (11 y 12 años) de Guadalajara (México). Para la medición de la IE se utilizaron las pruebas auto-informadas: EQ-i: YV y TMMS 24, (adaptación al castellano Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados indican que existe una relación entre la Competencia socio-emocional y rendimiento académico, ya que las correlaciones fueron significativas con todas las variables del EQ-I:YV. Por otra parte, los resultados obtenidos con la escala TMMS 24, sólo indicaron correlación con la variable regulación. Los autores concluyen que una mayor habilidad de Autoconciencia emocional, Conciencia social, Empatía, Manejo de estrés, Adaptabilidad y Regulación emocional, conllevaría un mejor rendimiento académico en los alumnos de Secundaria.

Vallejo, Rodríguez, Sicilia, García y Martínez (2012) exploran la influencia de la IE Autopercebida en el rendimiento escolar en 24 estudiantes de Secundaria de entre 16 y 18 años. Se aplicaron *The Trait Meta Mood-Scale* (TMM-24) y la *Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos III*. Sus resultados muestran que el rendimiento escolar está influido por la IE. Esto es especialmente notable en las diferencias entre los alumnos con baja IE (donde el rendimiento académico fue menor) y los alumnos con excelente IE (que afectó positivamente el rendimiento). También es de destacar que se percibió una relación moderada, aunque significativa entre la IE y el rendimiento académico incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

Qualter, Gardner, Pope, Huchinston y Whiteley (2012), examinan la relación de la IE, tanto desde los modelos de habilidad como los mixtos, y rendimiento académico, controlando la personalidad y la capacidad cognitiva de los alumnos. Estos investigadores concluyen, que la capacidad cognitiva no predice el rendimiento académico, que la IE basada en ambos modelos, predice el rendimiento académico de alumnos de 11 años de edad, cinco años más tarde. Por tanto se sugiere que desarrollar la IE predice el rendimiento académico, dado que los alumnos con similar capacidad cognitiva y mayor IE, obtenían un mayor rendimiento académico cinco años después.

Ruíz et al. (2013) hacen un trabajo con en estudiantes universitarios de enfermería sobre qué factores familiares y académicos son los que favorecen el desarrollo de la IE Autopercebida y como éstos influyen en el rendimiento académico. Utilizaron el TMMS-24. Los resultados mostraron como la convivencia familiar, el sentirse querido por los padres, y el que se promueva por parte de la familia el respeto y el desarrollo emocional, incrementa la IE del alumno y por tanto el rendimiento académico.

Belmonte (2013), por su parte, lleva a cabo una investigación en la que trabaja con la hipótesis de si la creatividad y la IE basada en modelos mixtos (utilizando los instrumentos de medida EQ-i: YV para la Competencia Socio-emocional y TEIQUE-ASF para la Autoeficacia Emocional), son factores predictores del rendimiento académico. La muestra la componen 670 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Atendiendo a los resultados, si bien no todos los modelos de IE se muestran tan consistentes como la Autoeficacia Emocional en la predicción del rendimiento académico, concluye que tanto la Competencia Socio-emocional como la IE habilidad han mostrado en mayor o menor medida capacidad predictiva respecto al rendimiento académico global o por ámbitos.

Del Rosal (2015), estudia si existe relación entre la IE medida a través de autoinforme (TMMS-24) y el rendimiento académico, en una muestra de 500 alumnos universitarios del Grado de Magisterio. Los resultados han identificado la existencia de relaciones significativas y positivas entre el rendimiento académico y el global de la IE Autopercibida.

López de Juan, Fernández y Ramos (2015), estudian si existe relación entre la IES, el rendimiento académico, la competencia comunicativa y el autoconcepto. Se utilizan tres instrumentos de medida: el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM), el Inventario Emocional Bar On (EQ-i) y el Cuestionario de Competencia Comunicativa COM. Participan en este estudio 337 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indican que la IES correlaciona positivamente con el autoconcepto y con la competencia comunicativa; del mismo modo, los alumnos con mayor IES obtienen un mejor rendimiento académico.

2.2. Estudios que no confirman la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercibida y Personalidad respecto al rendimiento académico

Chico (1999) realiza un estudio para ratificar los resultados sobre validez predictiva y discriminativa hallados en el estudio Schutte et al. (1998), que concluía que las puntuaciones en IE Autopercibida (medidos con la prueba de autoinforme diseñada por los autores) predecían significativamente la nota media de los alumnos universitarios. Chico utiliza la misma escala en población universitaria española con una muestra mayor (N=242). Sus resultados fueron algo divergentes a los obtenidos por Schutte et al., (1998), ya que no fue constatada ninguna relación entre la escala de IE y la ejecución académica posterior.

El estudio de Newsome, Day y Catano (2000) muestra que en alumnos universitarios ni la puntuación total del cuestionario de Competencias Socio-emocionales (EQ-i) ni sus subescalas son predictores de las notas al finalizar el curso.

Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) realizan un estudio de 246 estudiantes universitarios e investigan las relaciones entre la IE Autopercebida y una serie de "habilidades para la vida" (rendimiento académico, satisfacción con la vida, la ansiedad, resolución de problemas y de afrontamiento). Las correlaciones entre la IE y los logros académicos eran pequeñas y no estadísticamente significativas, aunque la IE se correlacionó con una mayor satisfacción con la vida, la resolución de problemas mejor percibida y capacidad de afrontamiento y ansiedad inferior.

Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005) en su estudio sobre la posible influencia de la IE sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles, encuentra que ni la IE desde los modelos mixtos de Goleman y Bar-On, ni la IE desde el modelo de habilidad, predicen satisfactoriamente el rendimiento académico. Sin embargo, sí se obtiene una relación significativa entre las medidas de IE y variables como la ansiedad, el autoconcepto-autoestima o la depresión.

Hemos citado anteriormente los resultados a favor de la IE y el rendimiento académico del estudio de Deniz, Traş y Aydoğan (2009); Aún lo comentado, la Competencia Socio-emocional general y los factores Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo, al igual que el locus de control interno, mostraron una correlación negativa con el pronóstico académico.

Martínez-González (2010), estudia la relación existente entre IE Autopercebida y rendimiento académico en el contexto universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), utiliza el TMMS-24 y obtiene como resultado una relación negativa y significativa entre IE y rendimiento académico.

Por tanto, se cuestiona si las escalas de auto-informe están evaluando otras variables como Neuroticismo o hipersensibilidad emocional, más que una competencia emocional autopercebida, o incluso que el estudiante perciba la IE como sinónimo de pasividad o relajación al afrontar el estudio.

Hansenne y Legrand (2012) realizan un estudio con una muestra de 73 alumnos de entre 9 y 12 años. La IE fue medida desde el modelo de Autoeficacia Emocional mediante el TEIQue-CF. Los resultados muestran que la IE no predice el rendimiento escolar.

En su estudio, Lawrence (2013) no evidencia una correlación significativa entre la IE y el rendimiento académico de los estudiantes de Secundaria; la Autoeficacia Emocional (medida con el TEIQue SF) en muestra de 400 estudiantes de secundaria.

En el estudio descriptivo-correlativo de Jenaabadi, Shahidi, Elhamifar, y Khademi, (2015) el objetivo fue establecer la relación entre la IE y la autoestima con el rendimiento académico. Sus resultados mostraron que la IE y la autoestima de los estudiantes no tuvieron efecto sobre sus logros académicos. El estudio de Mitrofan y Cioricaru (2014) realizado con 136 estudiantes de Bucarest, revela que una alta IE no está correlacionada con el desempeño en la Educación Secundaria. Sánchez-López, Renán, y Barragán-Velásquez (2015) realizan un estudio con 90 estudiantes universitarios; su objetivo es establecer si existe correlación entre la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) con el instrumento diseñado en México para evaluar la Inteligencia Emocional (PIEMO) y los valores predictivos que puedan tener sobre el rendimiento académico de los alumnos. Encontramos que, en efecto, las escalas de IE y bienestar psicológico están fuertemente correlacionadas, especialmente las dimensiones de optimismo, logro y autoestima de la IE con la dimensión de bienestar psicológico subjetivo de la de bienestar

psicológico; sin embargo, un hallazgo interesante fue encontrar que el mayor rendimiento académico no parece estar necesariamente asociado a mayor IE.

2.3. Estudios de Personalidad y rendimiento académico

La idea de que los rasgos de personalidad se relacionan con el rendimiento académico ha sido estudiada ya desde la década de los sesenta; es necesario señalar que la mayoría de los estudios reflejan la relación entre IE y personalidad, sobre todo cuando la IE se evalúa mediante pruebas de auto-informe (Mora & Martín, 2007). A continuación se resume cuáles son los principales hallazgos en los estudios que se puede observar en la literatura sobre la relación entre los Cinco Grandes factores y el rendimiento académico, para ello, analizamos por separado cada una de las dimensiones.

a) Conciencia

De los Cinco factores de personalidad, el más consistentemente asociado con el éxito académico es el factor Conciencia; así Busato, Prins, Elshout y Hamaker (2000), realizan un estudio en una muestra de 409 estudiantes universitarios con el fin de conocer si la personalidad predice el éxito académico; la única dimensión que obtuvo una asociación consistente y positiva para predecir es Conciencia con respecto al éxito académico.

Heaven, et al. (2002) examinan cómo las variables de personalidad medidas por el Cuestionario Junior Eysenck personality (JEPQ) y escalas de adjetivos para Conciencia y Amabilidad, se relacionaban con rendimiento académico autoevaluado en adolescentes de Secundaria de 14-16 años de edad. Encontraron una correlación positiva con Conciencia y Amabilidad.

Bratko, Chamorro-Premuzic y Saks (2006), evalúan a 255 alumnos para determinar la relación entre la personalidad y el rendimiento académico; los resultados muestran que Conciencia es la dimensión que correlaciona más fuerte. O'Connor y Paunonen (2007) en su estudio de meta-análisis, exponen la personalidad con las Cinco dimensiones del Big Five como predictores de

rendimiento académico en universitarios; muestran Conciencia, en particular, como predictor para ser más fuerte y consistentemente asociada con el éxito académico, reportando una (media de) correlación entre Conciencia y rendimiento académico de $r = .24$

Resultados semejantes son informados en el meta-análisis realizado por Poropat (2009), donde se obtiene una (media de) correlación de $r = .22$. Se estima la correlación entre Conciencia y rendimiento académico, controlando el efecto de la inteligencia, y se observa una correlación parcial de $r_g = .24$. La magnitud del efecto del rasgo Conciencia es semejante a la aportada por la inteligencia ($r = .23$) y de otras variables de fuerte poder predictivo, tal fue el caso del nivel socioeconómico ($r = .32$). También el autor expone que la magnitud del efecto de Conciencia se mantuvo constante en muestra de estudiantes de Primaria ($r = .28$), Secundaria ($r = .21$) y universitario ($r = .23$), y que cuando se controla el nivel de inteligencia de los estudiantes se obtiene una media de correlación parcial de .22, .23 y .24, respectivamente

Chamorro-Premuzic y Furnham, (2005) interpretan que el poder explicativo del rasgo Conciencia se debe a las propiedades motivacionales de este factor, que se ve reflejado en el esfuerzo y la persistencia que manifiestan aquellos estudiantes que puntúan alto en este rasgo de personalidad; Chamorro-Premuzic & Furnham, (2003) se preguntan qué rasgos de personalidad predicen el rendimiento académico e investigan en un estudio longitudinal de muestra universitarios británicos ($N=70$). Los resultados medidos a través de los factores de la personalidad de los Cinco Grandes (Costa & McCrae, 1992) arrojan la evidencia de que la Conciencia es un factor que predice un buen rendimiento académico. Es decir, es probable que los estudiantes organizados, autodisciplinados, con gran capacidad de trabajo y necesidad de logro, se desempeñen mejor en las tareas académicas que aquellos estudiantes que no poseen estas características personales.

Hair y Graziano (2003) analizan las correlaciones entre la nota media de estudiantes de Secundaria y rasgos del Big Five valorados por escalas de adjetivos

bipolares. Se encuentra una correlación positiva y significativa para todos los factores de personalidad excepto para Estabilidad Emocional que no estaba relacionada significativamente con la nota media. Hair y Hampson (2006) examinan el papel de la impulsividad y los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes como predictores del rendimiento académico en una muestra de 273 estudiantes universitarios; los resultados confirman que de los Cinco grandes rasgos, únicamente la Conciencia mostró una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico.

Por su parte, Kappe y Van der Flier, (2010) estudian la validez predictiva de los factores Big Five de personalidad en el rendimiento académico; Se utilizan múltiples y específicos criterios de rendimiento académico para examinar la validez predictiva de los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes. Ciento treinta y tres alumnos de un colegio de educación superior en los Países Bajos participaron en un estudio; los resultados de las dimensiones de personalidad correlacionan con las calificaciones de los cinco criterios diferentes de aprendizaje: clases en el aula, la formación profesional, proyectos de equipo, formación en el puesto de trabajo, y una tesis escrita. Los resultados muestran que Conciencia es un predictor importante para el rendimiento en la educación superior, independientemente del rendimiento criterio que se utilizó.

En un estudio realizado por Babakhani, (2014), pretende explorar la relación y predicción entre los factores de la personalidad, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de 200 estudiantes universitarios, éstos cumplimentaron un Cuestionario de Aprendizaje (MSLQ) e Inventario de Personalidad NEO; El resultado de este estudio muestra que, cuatro factores de la personalidad (Conciencia Extraversión, Apertura y Amabilidad), y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado predicen el rendimiento académico. Conciencia es la única que presenta ($p < 0.01$), el resto de dimensiones ($p < 0.05$).

b) Apertura

Farsides y Woodfield (2003) examinan la potencia de los rasgos del "modelo de factor de Cinco de personalidad" para predecir el éxito académico; Sólo dos rasgos (Apertura y Amabilidad) producen correlaciones significativas con el rendimiento académico pero, tan sólo la Apertura, explica la varianza y actúa como factor predictor del rendimiento académico.

En el estudio de O'Connor y Paunonen (2007) se refleja una media de correlación de $r = .06$ entre Apertura y rendimiento académico. En este estudio la magnitud de la correlación varía entre $r = -.10$ a $r = .22$ en un intervalo de confianza del 90%. Considerando estos resultados los autores sugieren que posiblemente existen una o más variables moderadoras no conocidas aún que determinen la relación entre Apertura y el éxito académico.

Slobodskaya, Akhmetova, y Safronova, (2008) estudian los rasgos de personalidad como factores de rendimiento académico; la muestra de 1013 adolescentes comprenden edades entre 11 a 18 años, mientras que los rasgos de personalidad se evalúan con el Cuestionario de Personalidad de Eysenck, (Grey-Wilson Personalidad Cuestionario) y el Inventario de las diferencias individuales del niño. Modelos de ecuaciones estructurales muestran que los factores de la personalidad de un adolescente juegan un papel fundamental en sus logros académicos. Entre los rasgos de personalidad que contribuyen a favorecer el rendimiento académico son Apertura y Extraversión (en sentido negativo).

En el citado estudio de Poropat (2009), la dimensión que correlaciona después de Conciencia es Apertura, éste informa en su trabajo meta-analítico una media de correlación de $r = .12$ entre Apertura y rendimiento académico. Además, expone que cuando se controla el efecto de la inteligencia esta relación disminuye: $rg = .09$. También muestran una diferencia de la magnitud del efecto de Apertura sobre el éxito académico cuando se controla el nivel educativo de los estudiantes. Específicamente destacan que la medida de correlación disminuye según avanza

el nivel educativo de los estudiantes (primaria $r = .24$; secundaria $r = .12$ y universitario $r = .07$).

Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino y Barbaranelli, (2011) llevan a cabo un estudio con una muestra de 412 estudiantes de Secundaria y Bachillerato (junior and senior high school) con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años para examinar la contribución que las dimensiones Apertura y Conciencia de la personalidad realizan sobre el rendimiento académico; en los resultados se aprecia que la Apertura contribuye al rendimiento académico en la Secundaria de manera significativa y no en el Bachillerato; Inesperadamente, la Conciencia no contribuye directamente al logro académico ni en Secundaria ni en Bachillerato.

Neuenschwander et al. (2013) exploran las contribuciones de los factores de personalidad de los Cinco grandes en el rendimiento académico en 446 niños de escuela primaria. Los resultados muestran evidencias de que Estabilidad Emocional, Apertura y Conciencia están relacionados de forma positiva con el rendimiento académico en edad escolar, pero que sólo la Apertura en sentido positivo y la Extraversión en sentido negativo contribuyen a su predicción utilizando modelos de ecuaciones estructurales.

En el citado estudio de Babakhani (2014), la Apertura predice el rendimiento académico, al igual que en estudio de Chamorro-Premuzic y Furnham (2005).

c) Inestabilidad emocional

La Inestabilidad Emocional, la preocupación excesiva y altos grados de ansiedad, está teórica y empíricamente asociado con las capacidades cognitivas, principalmente como consecuencia de una adecuada salud mental que mejoraría el rendimiento académico. En el estudio citado anteriormente de Chamorro-Premuzic y Furnham, (2003), dos son las dimensiones de la personalidad que predicen el rendimiento académico; Conciencia como hemos visto e Inestabilidad Emocional en negativo son los dos factores que predicen un buen rendimiento académico.

En el estudio anteriormente citado, Bratko et al., (2006), se establecieron correlaciones negativas con la dimensión Inestabilidad Emocional. Del mismo modo, Kappe & Van der Flier, (2010) establecen que la Inestabilidad Emocional relaciona positivamente con el rendimiento cuando las condiciones de evaluación son menos estresantes.

El trabajo de investigación de Jiménez y López-Zafra (2008) pretende profundizar en la relación existente entre la IE Autopercebida y el nivel de Estabilidad Emocional en una muestra de estudiantes universitarios españoles, teniendo en cuenta el efecto de la personalidad. En los resultados, se han obtenido correlaciones significativas y positivas entre Estabilidad Emocional y percepción de emociones, de acuerdo con el estudio de Extremera y Fernández- Berrocal, (2005).

Komarraju, Karau, Schmeck, y Avdic (2011) estudian si los estilos de personalidad y de aprendizaje influyen en el rendimiento académico, para ello, 308 estudiantes universitarios completaron el Factor Cinco Inventario y el Inventario de los procesos de aprendizaje y mostraron su promedio de calificaciones. Dos de los Cinco Grandes rasgos, Conciencia y Amabilidad, se relacionan positivamente con los cuatro estilos de aprendizaje (análisis de la síntesis, el estudio metódico de retención hecho, y procesamiento y elaboración), mientras que la Inestabilidad Emocional se relaciona negativamente con los cuatro estilos de aprendizaje.

Los estudios meta-analíticos de O'Connor y Paunonen (2007), y Poropat (2009) no corroboran esta relación entre el factor Inestabilidad Emocional y el éxito académico. En el trabajo de O'Connor y Paunonen (2007) se observa una media de correlación de $r = -.03$. Resultados semejantes son informados por Poropat (2009), donde el factor Inestabilidad Emocional presenta una correlación promedio de $r = .02$. Esta media de correlación pequeña sugiere que esta dimensión de personalidad no puede ser considerada como una diferencia individual relacionada directamente con el rendimiento escolar en general. No obstante, Judge e Ilies, (2002) demuestran que este factor está relacionado con

algunas variables consideradas predictivas del éxito académico, tal es el caso de las creencias de autoeficacia; por lo tanto, el efecto de este rasgo podría ser indirecto y mediado por otras variables.

d) Extraversión

En el factor Extraversión se observan resultados mixtos. Por ejemplo, se ha descubierto que el factor Extraversión correlaciona negativamente con el Promedio de Calificaciones (GPA, por Grade Point Average) (Bauer & Liang, 2003; Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003; Goff & Ackerman, 1992). Esta asociación negativa se interpreta en el sentido de que existen diferencias en la adquisición del conocimiento entre los introvertidos, que pasan más tiempo estudiando, y los extrovertidos, que pasan más tiempo socializando (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Sin embargo, no se ha podido establecer como una pauta general que el factor Extraversión se relacione negativamente con el rendimiento académico. Algunas investigaciones han identificado una asociación positiva entre Extraversión y rendimiento académico, como el estudio de Eysenck (1997) en el que concluye afirmando que la Extraversión predice notas altas en Secundaria y más bajas en la universidad. En sintonía, Spinath, Freudenthaler y Neubauer (2010) sostienen que los alumnos extravertidos tienen mayor facilidad de expresión y obtienen mejor rendimiento académico en las asignaturas de Lengua, Inglés y Alemán.

En un estudio de Muelas (2013), centrado en el último año de ESO y primero de Bachillerato, se observa que en la dimensión de Extraversión, no existen correlaciones significativas respecto al rendimiento académico de los estudiantes.

Como hemos ya comentado en el estudio de Neuenschwander et al. (2013) sólo Apertura en sentido positivo y la Extraversión en sentido negativo contribuyen a la predicción del rendimiento académico utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Mismos resultados, en el estudio de Slobodskaya et al.,

(2008) donde entre los rasgos de personalidad que contribuyen a favorecer el rendimiento académico son Apertura y Extraversión en sentido negativo. Un dato a tener en cuenta es que la mayor parte de los estudios desde la Educación Secundaria en adelante, la mayoría de las correlaciones entre Extraversión y rendimiento parecen ser negativas (Furnham, Chamorro-Premuciz & McDougall, 2003; Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson, & Furnham, 2005). Puede que esto se deba al cambio de un ambiente más informal, interactivo, y con una orientación grupal de la escuela primaria a un contexto más académico, individual y orientado al estudio del conocimiento que es normal en la Educación Secundaria y superior (Rolfhus & Ackerman, 1999, citado en Mesa 2015).

e) Amabilidad

Por lo general, se informa en la literatura que este rasgo de personalidad no estaría asociado con el rendimiento académico (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004). Sin embargo, un número reducido de investigaciones han descubierto relaciones entre este factor y el logro académico, pero de manera contradictoria. En algunos trabajos se informa una relación positiva y en otros de manera negativa.

El factor Amabilidad correlaciona positivamente con las notas medias (Farsides & Woodfield, 2003; Gray & Watson, 2002) y con el promedio final de un curso de grado (Conard, 2006), mientras que en otras investigaciones este factor correlaciona negativamente con las notas medias y con la participación en clase (Paunonen, 1998; Rothstein, Paunonen, Rush, & King, 1994)

En el citado estudio de Heaven, et al. (2002), recordamos que Amabilidad correlaciona con el rendimiento académico.

En el meta-análisis realizado por O'Connor y Paunonen (2007), se documenta una media de correlación de $r = .06$. Una correlación promedio semejante ($r = .07$) es conseguida por Poropat (2009). No obstante, en este último trabajo, cuando se controla el efecto moderador del nivel de estudio alcanzado, la

contribución predictiva de este rasgo fue sustancialmente significativa en la etapa de Primaria ($r = .30$) pero no así en Secundaria ($r = .05$) y universitarios ($r = .06$). De Raad y Schouwenburg (1996) argumentaron que Amabilidad puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico porque facilita la cooperación durante el proceso de aprendizaje. Esta idea es consistente con algunas investigaciones que han encontrado una relación entre este factor y el cumplimiento de las instrucciones de los maestros, el esfuerzo y la concentración en las tareas de aprendizaje (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001).

2.4. Estudios que avalan la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercebida y Personalidad respecto al rendimiento académico

Pocos son los estudios donde se estudie la capacidad predictiva de las tres variables citadas; no obstante, en el estudio de Van der Zee, Thijs y Schakel (2002), analizan las variables de inteligencia, personalidad e IE en una muestra de 116 universitarios holandeses. La inteligencia académica se midió mediante seis subescalas de la versión holandesa de la *General Aptitude Test Battery* (GATB). Por su parte, la personalidad y la IE se midieron utilizando pruebas desarrolladas específicamente. Para la IE un análisis factorial exploratorio de las 17 escalas de autoevaluación arrojó tres factores: empatía, autonomía y control emocional. Puntuaciones para los factores de la IE fueron creadas y adecuadas mediante la selección de ítems con las más altas cargas de cada factor. Los resultados indican fuertes relaciones de las dimensiones de la IE con los factores de personalidad de los Cinco grandes, en particular con Extraversión y Estabilidad Emocional. Las dimensiones de IE fueron capaces de predecir tanto el éxito académico como el social más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad.

Di Fabio y Palazzeschi (2009) realizan un estudio para determinar si la inteligencia fluida, los rasgos de personalidad y la IE (basada en modelos mixtos y de habilidad) predicen el éxito escolar; Se administraron 124 estudiantes de

Secundaria los cuestionarios de Matrices Progresivas, test de inteligencia, el Cuestionario de Personalidad de Eysenck revisado Short Form, Mayer-Salovey-Caruso Emotional, el Inventario de Cociente Emocional Bar-On: Corto. Los resultados demuestran la influencia ejercida por la inteligencia fluida, la personalidad y la IE en el éxito escolar, subrayando en particular, el papel de la IE definida de acuerdo con el modelo basado en habilidad.

Downey, Lomas, Billings, Hansen y Stough (2014), realizan un estudio con 243 mujeres estudiantes de Secundaria con edades comprendidas entre 13 y 15 años. El objetivo del estudio es examinar el papel de la inteligencia fluida, rasgos de personalidad y la IE en la predicción del rendimiento académico. Los resultados revelaron que los mejores resultados académicos se relacionan con los niveles más altos de IE: Gestión Emocional y Control (CEM), Conciencia, y niveles más bajos de Extraversión. El análisis de regresión por pasos reveló que la variación en el rendimiento académico se explica por el coeficiente intelectual, Conciencia, niveles bajos de Extraversión, y Gestión Emocional y Control (IE).

3. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos hecho un análisis de los diferentes trabajos centrados en estudiar las relaciones entre la IE los rasgos de personalidad, el rendimiento académico de los adolescentes, diferencias de género y edad. Son diferentes los instrumentos utilizados y las muestras que han participado en las investigaciones analizadas. Los resultados indican diferencias que, a veces, se muestran contradictorios.

Ante esta controversia, resulta de nuestro interés, conocer si las variables de nuestro trabajo son capaces de predecir el rendimiento académico (siendo este el objetivo principal del estudio empírico que detallamos a continuación), sobre todo, para determinar sus implicaciones y su aplicabilidad en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se plantean los objetivos del estudio, en primer lugar se pretende establecer si existe relación entre la IE Autopercibida y personalidad, y posteriormente determinar si la IE Autopercibida se constituye como un buen predictor del rendimiento académico, una vez controlada la personalidad y la habilidad para el manejo de emociones. La muestra de participantes está compuesta por 670 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Los instrumentos empleados para alcanzar nuestro propósito son: a) para la valoración de la personalidad: el Cuestionario 'Big Five' de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA); b) para la evaluación de la inteligencia: Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5); y la prueba complementaria Memoria de relato oral (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales); c) para evaluar la IE Autopercibida: el Cuestionario de Inteligencia Emocional Versión para Adolescentes (EQ-i YV) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo Reducido para Adolescentes V.02 (TEIQue-ASF); d) para medir la IE habilidad: Rama 4, Manejo Emocional del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0 (MSCEIT); y e) para la obtención del rendimiento académico: la media de las notas finales en una escala de 1 a 10. Para establecer los resultados se han llevado a cabo análisis de fiabilidad, correlación, regresión y, por último, un análisis multivariado de la covarianza.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento

El presente trabajo aborda un doble objetivo: por un lado, se pretende estudiar la relación entre la IE Autopercebida (destacando los modelos de Autoeficacia Emocional y Competencia Socio-emocional) y el modelo de personalidad de los Cinco Grandes. Por otro, determinar la capacidad predictiva de ambos constructos en relación con el rendimiento académico controlando las variables de personalidad, inteligencia psicométrica y rama Manejo Emocional del modelo de habilidad de IE, en una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Finalmente, expondremos las implicaciones educativas que del estudio se desprenden.

1.2. Objetivos

Dos son los objetivos generales del trabajo:

- a) Estudiar la relación entre la IE Autopercebida (basada en los modelos mixtos, valorada a través de los cuestionarios TEIQue-ASF y EQ-i:YV) y la personalidad (basada en el modelo de “los Cinco Grandes” y valorada con el BFQ-NA).
- b) Determinar la capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional Autopercebida en el rendimiento académico, una vez controlada la personalidad, la inteligencia psicométrica (DAT-5 y BADyG-M) y el Manejo Emocional del modelo de habilidad de IE (MSCEIT).

Éstos se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar el perfil de personalidad atendiendo a las dimensiones valoradas en el BFQ-NA para la muestra de participantes.
2. Estudiar las características psicométricas referidas a fiabilidad y validez de los instrumentos TEIQue-ASF y BFQ-NA, utilizados en la investigación.
3. Estudiar la relación entre las variables de IE Autopercebida (Autoeficacia Emocional y Competencia Socio-emocional), la rama Manejo Emocional y los rasgos de personalidad.
4. Examinar la capacidad predictiva de la IE Autopercebida sobre el rendimiento académico, una vez controladas las variables de personalidad, inteligencia psicométrica y la habilidad para el Manejo Emocional.
5. Estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE Autopercebida desde modelos mixtos, en función del nivel en los rasgos de personalidad de los participantes, una vez controladas las variables de sexo y curso.

1.3. Método

1.3.1 Participantes

La investigación se lleva a cabo con una muestra compuesta por 670 alumnos (46.6% varones) estudiantes de 1º (31.9%), 2º (26.9%), 3º (23.6%) y 4º (17.6%) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a diferentes Centros privados-concertados de la provincia de Alicante, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M = 13.86$, $DT = 1.232$). La selección de los participantes se realiza mediante un muestreo de carácter incidental.

1.3.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados para alcanzar los objetivos de nuestro estudio son:

- *BFQ-NA, Cuestionario 'Big Five' de personalidad para niños y adolescentes* (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998; Adaptación española: Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006). Representa la adaptación del modelo de los Cinco Grandes de la personalidad para niños y adolescentes. Comprende cinco dimensiones: Conciencia (evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos), Apertura (incluye elementos de aspectos intelectuales, creatividad, intereses culturales), Extraversión (actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza), Amabilidad (preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades) e Inestabilidad emocional (ansiedad, depresión, descontento o ira). El ámbito de aplicación abarca edades entre 8 y 15 años. El cuestionario consta de 65 elementos de respuesta múltiple (tipo Likert: de 1=Casi siempre a 5=Casi nunca).

- *Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5)* (Bennett, Seashore y. Wesman, 2000). El DAT-5 evalúa las siete aptitudes básicas: Razonamiento verbal (VR), Razonamiento numérico (NR), Razonamiento abstracto (AR), Aptitud espacial (SR), Comprensión mecánica (MR), Atención y dotes perceptivas (PSA) y Ortografía (OR). La aplicación abarca toda la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Para hallar la inteligencia general se procedió a realizar una suma de las puntuaciones directas obtenidas por cada sujeto en las diferentes subpruebas de razonamiento (DAT-5) y la prueba de memoria (BADyG-M). La variable obtenida fue denominada inteligencia psicométrica. No se consideraron las subpruebas de Ortografía y Rapidez y Exactitud Perceptiva del DAT-5.

- *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales: prueba complementaria Memoria de relato oral* (BADyG-M; Yuste, Martínez y Galve, 1998)

El BADyG-M es una batería de pruebas que permiten tanto la evaluación de la inteligencia general (factor g) como la medición de factores específicos: razonamiento lógico, factor verbal, factor numérico y factor espacial. Destinada a alumnado de ESO; se compone de seis pruebas básicas (Analogías Verbales, Series Numéricas, Matrices de Figuras, Completar Oraciones, Problemas Numéricos y Encaje de Figuras) y tres pruebas complementarias (Memoria Auditiva de Relato Oral, Memoria Visual Ortográfica y Atención - Discriminación de Diferencias).

Hemos utilizado la subprueba complementaria Memoria Auditiva de Relato Oral, con tal de obtener una medición de la memoria de los sujetos. Dicha medición nos complementa la valoración del factor de inteligencia general realizado con el DAT-5 (subpruebas de razonamiento).

- *Cuestionario de Inteligencia Emocional: Versión para Adolescentes, EQ-i YV* (Bar-On y Parker, 2000). Es un instrumento que proporciona información sobre la percepción que un sujeto tiene sobre sus competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo. Está destinado a alumnos de edades comprendidas entre 7 y 18 años, y consta de 60 afirmaciones en las que valoran las siguientes dimensiones: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo general (el rango de la escala oscila desde 1=Nunca me pasa y 4=Siempre me pasa).

- *Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo Reducido para Adolescentes V.02, TEIQue-ASF* (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006) en su adaptación al castellano (Ferrando y Serna, 2006). Se trata de una versión simplificada en términos de complejidad sintáctica y léxica de la versión reducida para adultos (TEIQue-SF). Está destinada a alumnos-as de entre 12 a 17 años. Compuesto de 30 ítems en escala Likert de 7 puntos, permite medir quince

subescalas que dan cuenta de cuatro factores: bienestar emocional, autocontrol emocional, emociabilidad y sociabilidad.

- *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0: Rama 4, Manejo Emocional* (MSCEIT v.2.0. dimensión Manejo Emocional; Mayer, Salovey & Caruso, 2002). El MSCEIT permite la evaluación de la IE desde el modelo de habilidad propuesto por los autores. Se divide en dos áreas compuestas por 4 factores, 8 tareas y 141 ítems en total. Cada factor está compuesto por dos grupos de tareas: Área Experiencial (factor Percepción Emocional y factor Asimilación Emocional) y Área Estratégica (factor Comprensión Emocional y factor Manejo Emocional).

Para la investigación se ha aplicado la rama 4 destinada a la valoración de la dimensión de Manejo Emocional dado que ésta evalúa la habilidad real del sujeto para regular estados emocionales, mediante dos pruebas: D (Manejo emocional) y H (Relaciones emocionales). Las tareas consisten en determinar cómo de eficaces resultan una serie de acciones para manejar estados emocionales en uno mismo y en los demás.

La corrección de este test fue realizada utilizando únicamente el criterio consenso, es decir, identificando como respuesta correcta aquella que ha sido elegida por la mayoría de los sujetos evaluados. Este criterio permite dos formas de proceder:

- a) Identificar como respuesta correcta únicamente aquella que ha sido elegida por la mayoría de los participantes. Por lo que sólo existiría una respuesta correcta que se identifica como la moda para ese ítem.
- b) Otorgar diferentes puntuaciones a cada una de las opciones del ítem en función de la proporción de sujetos que hayan escogido esa opción. Se ha optado por utilizar esta segunda opción ya que es uno de los procedimientos más utilizados tanto por los autores del MSCEIT v.2.0

y como por la mayoría de investigadores que han utilizado el instrumento en sus estudios, lo que nos permitirá establecer comparaciones con nuestros resultados.

Tomemos como ejemplo el ítem *Si quisiéramos decorar de forma divertida y novedosa una fiesta de cumpleaños, ¿cómo podría ayudarnos cada uno de los siguientes estados de ánimo?*, debemos decidir, en una escala Likert de 5 puntos (1=Nada útil; 5=Muy útil), en qué medida el disgusto podría ayudarnos para preparar una fiesta de cumpleaños de manera divertida y novedosa. Supongamos los siguientes resultados (ver tabla 6.1):

Tabla 6.1.
Ejemplo puntuación de un ítem de la prueba MSCEIT para corrección criterio consenso.

	Nada útil				Muy útil
a. Disgusto	1	2	3	4	5
% de sujetos eligen opción	85%	13%	2%	0%	0%
Puntuación obtenida	.85	.13	.2	.0	.0

Según se muestra, deberíamos otorgar una puntuación mayor a los sujetos que han escogido la primera opción (nada útil), pues existe un 85% de los sujetos que identifican esa opción como la más correcta. Los sujetos que han escogida la segunda opción representan el 15% del total de la muestra, por lo que recibirán una puntuación menor que en el caso anterior, pero mayor que en el resto de las opciones, ya que la proporción de sujetos que han escogida esa opción es superior. Una vez obtenida la proporción de respuestas para cada una de las opciones, tendremos que dividir el porcentaje correspondiente a la opción escogida entre 100, lo que otorgará la puntuación final, siendo la máxima 1 (100% sujetos escogen la opción).

- *Rendimiento académico.* El rendimiento académico es facilitado por los Directores de los distintos Centros educativos; recopilado y medido por la media de las notas numéricas finales obtenidas por cada uno de los sujetos que conforman la muestra, en cada una de las materias cursadas durante el curso académico 08-09, y que se presentan en una escala de 1 a 10.

1.4. Procedimiento

En primer lugar se analizó el estado de la cuestión sobre los constructos que nos ocupan. Para ello se realizó una revisión y análisis bibliográfico, tanto a nivel teórico como de los instrumentos de medición desarrollados en la fundamentación teórica. Una vez finalizada la revisión, procedimos a planificar el estudio empírico.

En la fase de recogida de datos se solicitó a las diferentes Direcciones de los Centros la participación en el estudio. Las familias fueron informadas mediante circular, no habiendo ninguna que se negara a participar en el mismo (Anexo I). Las Direcciones facilitaron los datos referidos al rendimiento académico. Conjuntamente con la Jefatura de Estudios de los diferentes Centros, se estableció un calendario y horario de aplicación de pruebas (Anexo II). Siguiendo el mismo, se procedió a la aplicación de las diferentes pruebas psicométricas y cuestionarios, llevándose a cabo de forma grupal y dentro del aula de referencia. En todo momento, se siguieron las instrucciones marcadas por los autores para los diferentes instrumentos.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a la corrección, codificación, registro y preparación de datos de los alumnos en soporte informático para su depuración y análisis posterior mediante el paquete estadístico SPSS versión v.19.0 para Mac Os. Se contó para ello con la colaboración del Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia.

Por último, se estableció el diseño para el análisis de los datos, teniendo en cuenta los procedimientos estadísticos convenientes en función de los objetivos propuestos. Se analizaron los datos, mediante el programa estadístico citado, en función de cada uno de los objetivos planteados. Procediendo, a partir de los datos obtenidos, a la elaboración del apartado de conclusiones y finalizando con las implicaciones educativas.

1.5. Diseño y análisis de datos

Para analizar los datos se aplicaron diferentes procedimientos. Las técnicas de análisis variaron en función de los objetivos específicos enumerados anteriormente e incluyeron:

Objetivo 1: Análisis descriptivos, se utilizaron los coeficientes mínimo, máximo, media, desviación típica, y los índices de asimetría y curtosis.

Objetivo 2: Análisis de fiabilidad sobre las puntuaciones obtenidas a partir de distintos procedimientos que se ajustaron a las características de los ítems de cada uno de los instrumentos. Se utilizó el coeficiente de consistencia interna: Alfa de Cronbach para la mayoría de las puntuaciones. Además se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales con rotación varimax para la determinación de la estructura interna de los instrumentos utilizados en la investigación.

Objetivo 3: Análisis de correlación para estudiar la relación ente las dimensiones de IE, personalidad, inteligencia y rendimiento académico definidas en nuestro estudio. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Objetivo 4: Análisis de regresión para estudiar la capacidad predictiva de la IE Autopercebida (Autoeficacia Emocional y la Competencia Socio-emocional) sobre el rendimiento académico, una vez controlada la inteligencia general, la IE como habilidad y la personalidad de los alumnos.

Objetivo 5: Análisis multivariado de la covarianza para estudiar diferencias en IE Autopercebida y Manejo Emocional en función del nivel cada uno de los rasgos de personalidad (bajo, medio, alto) controlando las variables de sexo y curso.

Estos análisis se realizarán mediante el empleo del programa informatizado de análisis estadístico SPSS v.19.0 para Mac Os.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.1. Estadísticos descriptivos de las variables de personalidad

La Tabla 6.2, muestra los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables de personalidad para la muestra de participantes. La tabla muestra también las medias y desviaciones típicas de las variables tipificadas.

Tabla 6.2.
Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media (DT)	Asimetría	Curtosis
Conciencia	635	31	98	69.63 (11.48)	-.299	-.111
Apertura	635	10	40	26.80 (5,37)	-.127	-.149
Extraversión	635	21	50	41.00 (5.22)	-.542	.276
Amabilidad	635	18	50	37.99 (5.41)	-.395	.205
Inestabilidad Emocional	635	11	54	26.10 (7.57)	.392	-.214
Conciencia (PT)	635	27	73	49.55 (8.544)	.122	-.297
Apertura (PT)	635	27	73	49.58 (8.634)	.168	-.157
Extraversión (PT)	635	29	73	50.38 (8.774)	.224	-.027
Amabilidad (PT)	635	27	73	51.80 (8.924)	.011	-.308
Inestabilidad Emocional (PT)	635	27	73	48.80 (10.241)	.004	-.658

PT: puntuación típica según Manual del BFQ-NA (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006)

Los datos muestran que valores muy similares, siendo las medias más elevadas las obtenidas en las variables de Amabilidad y Extraversión. Los valores de asimetría y curtosis muestran que para todas las variables se sigue una distribución normal.

A pesar de que en nuestro estudio se ha tenido en cuenta diversas variables (Adaptabilidad, Interpersonal, Intrapersonal, Estado de Ánimo y Manejo del Estrés del EQi-YV; Puntuación total TEIQue-ASF; rama Manejo Emocional del

MSCEIT; inteligencia psicométrica mediante el DAT5 y BADyG-M; y rendimiento académico), no se han realizado los análisis de los mismos debido a que ya aparecen reflejados en un estudio previo (Belmonte, 2013).

2.2. Análisis de fiabilidad y factorial exploratorio

2.2.1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos empleados

La tabla 6.3, muestra los estadísticos de fiabilidad (consistencia interna alfa de Cronbach) de la escala de autopercepción TEIQue-ASF, así como la fiabilidad si se elimina el elemento y la correlación ítem total.

Tabla 6.3.
Estadísticos de fiabilidad TEIQue-ASF

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	α Cronbach si se elimina el elemento
1. Me resulta fácil hablar de mis sentimientos con otras personas	141.59	.132	.788
2. A menudo, me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista del otro	141.12	.209	.785
3. Soy una persona con alta motivación	140.59	.515	.773
4. Me cuesta controlar mis sentimientos	141.34	.305	.781
5. Mi vida no es agradable	139.81	.519	.771
6. Me llevo bien con mis compañeros	139.62	.341	.780
7. A menudo, cambio de opinión	141.28	.297	.781
8. Me resulta difícil saber con exactitud qué emoción estoy sintiendo	140.84	.350	.779
9. Me gusta mi apariencia	140.48	.424	.776
10. Me resulta difícil defender mis derechos	140.66	.317	.780

11. Cuando quiero puedo hacer que los otros se sientan bien	139.66	.182	.785
12. A veces pienso que toda mi vida va a ser un desastre	140.50	.600	.765
13. A veces, los otros se quejan de que los trato mal	139.82	.418	.776
14. Es difícil para mí, afrontar los cambios en mi vida	141.27	.360	.778
15. Soy capaz de controlar el estrés (la ansiedad, el nerviosismo, etc.)	141.40	.300	.781
16. Me cuesta mostrar a las personas cercanas que me preocupo por ellas	140.76	.268	.783
17. Soy capaz de ponerme en el lugar del otro y sentir sus emociones	140.74	.284	.782
18. Me cuesta mantenerme motivado	140.99	.482	.773
19. Cuando quiero, puedo controlar mi enfado	140.81	.245	.783
20. Soy feliz con mi vida	139.74	.531	.772
21. Me veo como un buen negociador	140.97	.164	.786
22. Algunas veces, me implico en cosas de las que más tarde me arrepiento	142.19	.303	.781
23. Presto mucha atención a mis sentimientos	140.48	.148	.787
24. Me siento bien conmigo mismo	140.05	.529	.772
25. Tiendo a rectificar, incluso sabiendo que tengo razón	141.38	-.060	.823
26. Soy incapaz de cambiar los sentimientos de los demás	141.39	.098	.790
27. Pienso que las cosas me irán bien en la vida	140.31	.566	.770

28. Algunas veces, me hubiera gustado tener una mejor relación con mis padres	141.61	.284	.782
29. Soy capaz de adaptarme bien a ambientes nuevos	140.70	.308	.781
30. Trato de controlar mis pensamientos y no preocuparme demasiado sobre las cosas	141.57	.155	.787
Fiabilidad total TEIQue-ASF			.790

La escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .79 adecuado. La correlación ítem-total osciló entre los valores de -.060 (ítem 25) y .600 (ítem 12). En general la mayoría de los ítems muestran correlaciones adecuadas con el total de la escala, a excepción de los ítems 25, 26 y el 1 que obtienen valores menores a .15.

Por su parte, la tabla 6.4, muestra los estadísticos de fiabilidad (consistencia interna alfa de Cronbach) de la escala de rasgo de personalidad, así como la fiabilidad si se elimina el elemento y la correlación ítem total.

Tabla 6.4.

Estadísticos de fiabilidad BFQ-NA

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
BFQ_NA_I1	166.36	.221	.857
BFQ_NA_I2	166.21	.275	.856
BFQ_NA_I3	165.52	.376	.854
BFQ_NA_I4	164.94	.111	.859
BFQ_NA_I5	165.77	.306	.856
BFQ_NA_I6	164.23	-.033	.860
BFQ_NA_I7	165.63	.478	.853
BFQ_NA_I8	164.25	.038	.859
BFQ_NA_I9	164.78	.116	.859
BFQ_NA_I10	165.51	.265	.856

BFQ_NA_I11	166.26	.418	.854
BFQ_NA_I12	165.79	.426	.853
BFQ_NA_I13	166.44	.391	.855
BFQ_NA_I14	166.35	.289	.856
BFQ_NA_I15	164.56	.061	.859
BFQ_NA_I16	165.96	.403	.854
BFQ_NA_I17	163.98	-.066	.860
BFQ_NA_I18	165.95	.408	.854
BFQ_NA_I19	166.66	.293	.856
BFQ_NA_I20	166.22	.576	.852
BFQ_NA_I21	165.98	.271	.856
BFQ_NA_I22	165.78	.491	.853
BFQ_NA_I23	165.50	.264	.856
BFQ_NA_I24	165.12	.305	.856
BFQ_NA_I25	164.39	.334	.855
BFQ_NA_I26	165.70	.254	.856
BFQ_NA_I27	166.35	.393	.854
BFQ_NA_28	166.30	.405	.854
BFQ_NA_29	164.77	.076	.859
BFQ_NA_I30	165.64	.438	.853
BFQ_NA_I31	164.14	-.112	.862
BFQ_NA_I32	166.32	.447	.854
BFQ_NA_I33	164.89	.286	.856
BFQ_NA_I34	166.38	.391	.855
BFQ_NA_I35	166.29	.246	.856
BFQ_NA_I36	165.62	.239	.857
BFQ_NA_I37	165.84	.164	.858
BFQ_NA_I38	166.44	.403	.854
BFQ_NA_I39	165.71	.302	.855
BFQ_NA_I40	166.65	.351	.855
BFQ_NA_I41	165.06	.004	.861
BFQ_NA_I42	165.37	.286	.856
BFQ_NA_I43	165.41	.387	.854
BFQ_NA_I44	165.87	.431	.853
BFQ_NA_I45	166.08	.470	.853
BFQ_NA_I46	164.98	.203	.857
BFQ_NA_I47	165.73	.325	.855
BFQ_NA_I48	165.80	.435	.853

BFQ_NA_I49	164.73	.035	.860
BFQ_NA_I50	165.04	.198	.857
BFQ_NA_I51	165.47	.331	.855
BFQ_NA_I52	166.48	.479	.853
BFQ_NA_I53	165.60	.282	.856
BFQ_NA_I54	165.21	.033	.860
BFQ_NA_I55	165.91	.003	.860
BFQ_NA_I56	165.16	.190	.858
BFQ_NA_I57	166.17	.306	.855
BFQ_NA_I58	164.52	.117	.859
BFQ_NA_I59	166.55	.352	.855
BFQ_NA_I60	165.91	.397	.854
BFQ_NA_I61	165.41	.166	.858
BFQ_NA_I62	165.66	.493	.853
BFQ_NA_I63	166.49	.377	.854
BFQ_NA_I64	166.10	.376	.854
BFQ_NA_I65	166.16	.438	.854
Fiabilidad total BFQ-NA			.858 (n= 65)

La escala obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .858 muy adecuado. La correlación ítem-total osciló entre los valores de .003 (ítem 55) y .576 (ítem 20). En general un 20% de los ítems muestran correlaciones con la escala total inferiores a .15. Con respecto a la fiabilidad de la escala si se elimina el elemento, los ítems 6 (*Estoy de mal humor*), 17 (*Me peleo con los demás*), 31 (*Estoy triste*), 41 (*Tengo poca paciencia*), 49 (*Pierdo la calma con facilidad*), 54 (*Hago las cosas precipitadamente*) y 55 (*Me gusta hacer bromas*), si fuesen eliminados, aumentaría la fiabilidad total del instrumento a .860.

La fiabilidad del resto de instrumentos ya ha sido analizada en el trabajo previo de Belmonte (2013), quien informa de $\alpha = .89$ para EQ-i-YV y $\alpha = .71$ para la rama Manejo Emocional (MSCEIT).

2.2.2. Análisis de los componentes principales de las escalas de IE Autopercibida, Manejo Emocional habilidad y personalidad

Con el objetivo de conocer la relación entre los distintas variables de la investigación (Competencia Socio-emocional, Autoeficacia Emocional, Manejo Emocional y rasgos de personalidad), se llevó a cabo un análisis de componentes principales con rotación varimax.

La prueba KMO arrojó un valor de .80, siendo la X^2 significativa ($X^2 = 1706,222$, $gl = 66$, $p < .001$), lo que indica la factorialidad de los datos. La solución inicial dada por el programa explicaba un 66.36% de la varianza, emergiendo 3 componentes: El primer componente agrupa las dimensiones de Conciencia, Apertura, Manejo Emocional, Amabilidad, Adaptabilidad e Interpersonal (38.90% de la varianza); el segundo componente recoge las dimensiones de Inestabilidad Emocional, Manejo del Estrés, y Autoeficacia Emocional total (11.96% de la varianza); y el tercer componente, engloba las dimensiones de Intrapersonal, Extraversión y Estado de Ánimo (9.48% de la varianza).

Tabla 6.5.
Análisis de los componentes principales de las variables utilizadas en la investigación.

	Componente			H2
	1	2	3	
Conciencia	.833			.756
Apertura	.768	.324		.697
Manejo Emocional	.595			.364
Amabilidad	.569		.443	.564
Adaptabilidad	.555			.436
Interpersonal	.507		.492	.505
Inestabilidad Emocional		-.889		.803
Manejo del Estrés		.834		.731
Autoeficacia Emocional	.413	.600	.372	.669
Intrapersonal			.776	.623
Extraversión	.461		.565	.538
Estado Ánimo		.448	.516	.550
Varianza explicada %				
Total= 60.366%	38.902	11.966	9.498	
Eigenvalue	4.668	1.436	1.140	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Nota. Se han suprimido las cargas inferiores a .3

2.3. Análisis de correlación entre la diferentes variables del estudio

La tabla 6.6, muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables edad, dimensiones de la escala de Competencia Socio-emocional de Bar-On, la puntuación total de la escala de Autoeficacia Emocional TEIQue-ASF, la dimensión de Manejo Emocional (subescala de habilidad MSCEIT) y los rasgos de personalidad valorados en la prueba de personalidad BFQ-NA.

Tabla 6.6.

Correlaciones entre variables: IE, edad y personalidad

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Edad	1											
2. Estado Ánimo	-.102*	1										
3. Adaptabilidad	-.016	.472**	1									
4. Manejo Estrés	-.054	.250**	.210**	1								
5. Interpersonal	.046	.324**	.406**	.236**	1							
6. Intrapersonal	.050	.278**	.235**	.124**	.214**	1						
7. Autoeficacia Emocional	-.038	.626**	.366**	.472**	.358**	.250**	1					
8. Manejo Emocional	.117**	.160**	.184**	.193**	.342**	.077	.303**	1				
9. Conciencia	-.103**	.336**	.468**	.365**	.371**	.144**	.444**	.298**	1			
10. Apertura	-.094*	.395**	.526**	.312**	.226**	.137**	.468**	.274**	.765**	1		
11. Extraversión	-.036	.393**	.286**	.025	.399**	.204**	.347**	.187**	.394**	.290**	1	
12. Amabilidad	.058	.292**	.315**	.291**	.562**	.287**	.435**	.251**	.586**	.419**	.485**	1
13. Inestabilidad Emocional	.017	-.399**	-.190**	-.652**	-.138**	-.090*	-.523**	-.099*	-.214**	-.217**	-.068	-.207**

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En general, se observan relaciones significativas, de magnitud media y signo positivo entre las dimensiones de una misma escala entre sí. La edad mostró relaciones bajas y no significativas con la mayoría de variables, a excepción de la relación con la escala de Manejo Emocional de la prueba de habilidad, que resultó positiva, baja y estadísticamente significativa ($r = .117, p < .001$); también resultó estadísticamente significativa, aunque negativa y baja, la relación entre edad y rasgo de Conciencia de personalidad ($r = -.103, p < .001$).

La dimensión Manejo Emocional valorada en la escala de IE (MSCEIT) mostró relaciones estadísticamente significativas y signo positivo con la mayoría de las dimensiones de IE Autopercebida y con personalidad (las relaciones más elevadas se dieron con las dimensiones de Interpersonal y con la puntuación total del TEIQue-ASF). Sin embargo dicha dimensión se relacionó de forma negativa, baja y estadísticamente significativa ($p < .05$) con el rasgo de Inestabilidad Emocional de personalidad.

Con respecto a los rasgos de personalidad, las relaciones más elevadas se dieron con las dimensiones valoradas en las escalas de auto-informe (EQ:i-YV y TEIQue-ASF), entre ellas se destacan las relaciones entre Conciencia y Apertura con Adaptabilidad; así como Conciencia y Apertura con la puntuación total de la escala TEIQue-ASF. La dimensión de Inestabilidad Emocional mostró relaciones elevadas de signo negativo y estadísticamente significativas con Manejo Emocional y con la puntuación total del TEIQue-ASF.

2.4. Análisis de Regresión de Autoeficacia Emocional y Competencia Socio-emocional sobre rendimiento académico (controlando la personalidad, la inteligencia y la habilidad de Manejo Emocional)

Para estudiar el valor predictivo de las variables de IE Autopercebida, personalidad, inteligencia psicométrica y la habilidad de Manejo Emocional sobre el rendimiento académico, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple mediante el procedimiento de pasos sucesivos. Se indujeron como variables predictoras la puntuación global de inteligencia en una prueba psicométrica, los rasgos de personalidad, el Manejo Emocional de habilidad, las dimensiones de Competencia Socio-emocional y la Autoeficacia Emocional total.

La tabla 6.7, presenta los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas en el análisis de regresión.

Tabla 6.7.

Análisis descriptivos rendimiento académico, inteligencia psicométrica, rasgos de personalidad, Manejo Emocional (MSCEIT), Competencia Socio-emocional y Autoeficacia Emocional

	N	Media (DT)
Finales	309	6.34 (1.67)
Inteligencia psicométrica	309	137.43 (34.03)
Conciencia	309	69.17 (11.45)
Apertura	309	26.99 (5.37)
Extraversión	309	40.78 (4.90)
Amabilidad	309	38.14 (5.31)
Inestabilidad Emocional	309	26.56 (7.90)
Manejo Emocional (MSCEIT)	309	.3032 (0.04)
Relaciones Emociones (MSCEIT)	309	.3551 (0.07)
Estado Ánimo	309	45.18 (6.72)
Adaptabilidad	309	27.37 (5.06)
Manejo del Estrés	309	32.95 (6.48)
Interpersonal	309	38.99 (4.67)
Intrapersonal	309	14.66 (3.91)
Autoeficacia Emocional	309	145.70 (19.17)

Se obtuvieron 6 modelos posibles. El primer modelo en el que sólo se introdujo como variable predictora del rendimiento general el rasgo de Apertura explicaba un 18% de la varianza. En el segundo modelo se incorporó la variable inteligencia y el conjunto de ambas variables explicaron un 22% de la varianza. En el tercer modelo obtenido se constataron como predictores Apertura, inteligencia y Conciencia, explicando en su conjunto un 26% de la varianza. El cuarto modelo la variable Apertura no resultó significativa. El quinto modelo incluía las variables predictoras de inteligencia, Conciencia y el Manejo Emocional (MSCEIT), explicando en su conjunto un 27% de la varianza. Finalmente en un sexto modelo se sumó al conjunto de predictores anteriores la variable Interpersonal y en su conjunto explicaron un 28% de la varianza (ver tabla 6.8). Los coeficientes de regresión de las variables predictoras fueron todos

positivos, a excepción de la variable Interpersonal que presentó un coeficiente negativo.

Tabla 6.8.
Resultados del análisis de regresión: Autoeficacia Emocional, Competencia Socio-emocional e IE habilidad (Manejo Emocional) como predictores de rendimiento académico (controlando la personalidad y la inteligencia)

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO							
	R	R ²	Corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	Sig. del cambio en F	
Modelo 1	.433 ^a	.188	.185	.188	70.900	.000	
Modelo 2	.478 ^b	.228	.223	.041	16.108	.000	
Modelo 3	.519 ^c	.270	.262	.041	17.289	.000	
Modelo 4	.517 ^d	.267	.262	-.003	1.115	.292	
Modelo 5	.527 ^e	.278	.270	.011	4.453	.036	
Modelo 6	.537 ^f	.289	.279	.011	4.832	.029	
					F	Sig.	
ANOVA					30.865	.000	
Modelo	B	Beta	t	Sig.	Orden cero	Correlación parcial	Correlación semiparcial
(Constante)	.484		.574	.566			
Inteligencia	.013	.275	5.579	.000	.340	.340	.270
Conciencia	.058	.395	7.411	.000	.426	.391	.358
Manejo Emocional	5.398	.133	2.525	.012	.272	.143	.122
Interpersonal	-.041	-.116	-2.198	.029	.076	-.125	-.106

Variables predictoras: (Constante), Inteligencia, Conciencia, Manejo Emocional, Interpersonal
Variable dependiente: Rendimiento
gl1 (4), gl 2 (304).

Nota:

- a. Variable dependiente: FINALES
- b. Variables predictoras: (Constante), Apertura
- c. Variables predictoras: (Constante), Apertura, inteligencia psicométrica
- d. Variables predictoras: (Constante), Apertura, inteligencia psicométrica, Conciencia
- e. Variables predictoras: (Constante), inteligencia psicométrica, Conciencia
- f. Variables predictoras: (Constante), inteligencia psicométrica, Conciencia, Manejo Emocional (MSCEIT)
- g. Variables predictoras: (Constante), inteligencia psicométrica, Conciencia, Manejo Emocional (MSCEIT), Interpersonal

2.5. Análisis diferenciales

Con objeto de estudiar diferencias en IE según los rasgos de personalidad, se procedió a dividir la muestra de participantes en tres grupos (Bajo, Medio y Alto) que se correspondían con los Q1 y Q3 para cada uno de los rasgos de personalidad valorados en el BFQ-NA (Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional).

Tabla 6.9.
Grupos en función del nivel en cada rasgo de personalidad

		Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inestabilidad Emocional
N	Válidos	635	635	635	635	635
	Perdidos	35	35	35	35	35
Percentiles	25	62.00	23.00	38.00	35.00	20.00
	50	70.00	27.00	41.00	38.00	26.00
	75	78.00	31.00	45.00	42.00	31.00

A continuación, con el objetivo de analizar la influencia que cada uno de los rasgos de personalidad, una vez controlados los efectos del sexo y el curso, ejercen sobre la IE Autopercebida (en sus distintas dimensiones), procedimos a realizar un análisis de varianza multivariado de la covarianza (MANCOVA). El interés se centró en analizar si las variables independientes (Apertura, Conciencia, Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional) ejercen alguna influencia sobre todas las variables dependientes de IE Autopercebida (Estado de ánimo, Adaptabilidad, Manejo del Estrés, Interpersonal, Intrapersonal, Autoeficacia Emocional total) y Manejo Emocional conjuntamente, o en algunas de ellas de forma separada, una vez controlados los efectos del sexo y el curso.

Los resultados del MANCOVA indicaron un efecto de la interacción Apertura, sexo y curso sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7,341.00) = .442,174, p < .001$ Lambda de Wilks = .103; Eta cuadrado parcial = .897; potencia

observada= 1]. Los chicos de Apertura alta de 1° de la ESO obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo; los chicos de Apertura alta de 4° de la ESO obtienen puntuaciones superiores en Adaptabilidad y Manejo del Estrés; los chicos de Apertura alta de 2° ESO obtienen puntuaciones superiores en Intrapersonal; las chicas de Apertura alta de 4° ESO obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; y así como en 3° ESO en Autoeficacia Emocional.

Por separado, también resultó estadísticamente significativo el efecto del factor sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7, 341.000) = 13.462$, $p < .001$; Lambda de Wilks = .783; Eta cuadrado parcial = .217; potencia observada=1], los chicos obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo, las chicas obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y en la habilidad de Manejo Emocional; así como el efecto del factor curso sobre el conjunto de componentes de IE [$F(7,341) = 3,416$, $p = .002$; Lambda de Wilks = .934; Eta cuadrado parcial= .066; potencia observada= .858], los alumnos de 4° de ESO puntúan significativamente mayor en la habilidad de Manejo Emocional; y el efecto del factor Apertura sobre el conjunto de componentes de IE [$F(14,682.00) = 10.048$, $p < .001$ Lambda de Wilks = .687; Eta cuadrado parcial = .171; potencia observada= 1], así, los alumnos con Apertura alta obtienen puntuaciones más elevadas en las dimensiones de Estado de Ánimo (entre todos los grupos), Adaptabilidad (entre todos los grupos), Manejo del Estrés (grupo 3>2; grupo 2>1), Interpersonal (grupo 3>1), Autoeficacia emocional (entre todos los grupos), y en la habilidad de Manejo Emocional (entre todos los grupos) (los descriptivos pueden consultarse en Tabla Anexo III).

La Tabla 6.10, muestra los resultados de los factores apertura, sexo, y curso y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .007. Como podemos ver, el efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para todas las variables dependientes, excepto Manejo del estrés, intrapersonal, Autoeficacia Emocional

total; el efecto del curso resultó significativo sólo para Manejo Emocional; y el efecto de Apertura resultó significativo para todas las variables dependientes, excepto para Intrapersonal (ver tabla 6.10).

Tabla 6.10.

Resumen del análisis multivariado del MANCOVA para Apertura

APERTURA	Variable dependiente	gl	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada ^b
Intersección (1,347)	Estado Ánimo	1	1565.460	.000	.819	1.000
	Adaptabilidad	1	952.385	.000	.733	1.000
	Manejo del Estrés	1	729.636	.000	.678	1.000
	Interpersonal	1	1437.298	.000	.806	1.000
	Intrapersonal	1	347.837	.000	.501	1.000
	Autoeficacia	1	1540.110	.000	.816	1.000
	Manejo Emocional	1	910.253	.000	.724	1.000
SEXO gl (1,347)	Estado Ánimo	1	9.696	.002	.027	.656
	Adaptabilidad	1	4.761	.030	.014	.299
	Manejo de Estrés	1	1.374	.242	.004	.063
	Interpersonal	1	31.394	.000	.083	.998
	Intrapersonal	1	1.035	.310	.003	.046
	Autoeficacia	1	1.731	.189	.005	.083
	Manejo Emocional	1	16.545	.000	.046	.911
CURSO (1,347)	Estado Ánimo	1	6.134	.014	.017	.408
	Adaptabilidad	1	.979	.323	.003	.044
	Manejo del Estrés	1	.001	.970	.000	.007
	Interpersonal	1	1.413	.235	.004	.065
	Intrapersonal	1	.948	.331	.003	.042
	Autoeficacia	1	.019	.890	.000	.008
	Manejo Emocional	1	9.234	.003	.026	.628
Apertura grupos (2, 347)	Estado Ánimo	2	29.270	.000	.144	1.000
	Adaptabilidad	2	39.257	.000	.185	1.000
	Manejo Estrés	2	15.045	.000	.080	.992
	Interpersonal	2	8.290	.000	.046	.849
	Intrapersonal	2	.313	.731	.002	.020
	Autoeficacia	2	39.518	.000	.186	1.000
	Manejo Emocional	2	16.321	.000	.086	.996

Bonferroni ajustado a .007

Los resultados del MANCOVA, para la variable Conciencia indicaron un efecto de la interacción Conciencia, sexo y curso sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7,341.00) = .455,010, p < .001$ Lambda de Wilks = .097; Eta cuadrado parcial = .903; potencia observada= 1]. Los chicos de Conciencia alta de 1° ESO obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo; los chicos de Conciencia alta de 4° ESO obtienen puntuaciones mayores en Adaptabilidad y Manejo del Estrés; los chicos de Conciencia alta de 2° ESO obtienen puntuaciones superiores en Intrapersonal; las chicas de Conciencia alta de 4° ESO obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; y así como en 3° ESO en Autoeficacia Emocional.

Por separado, también resultó estadísticamente significativo el efecto del factor sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7, 341.000) = 13.486, p < .001$; Lambda de Wilks = .783; Eta cuadrado parcial = .217; potencia observada=.1], los chicos obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo y Adaptabilidad; y las chicas obtienen puntuaciones mayores en la habilidad de Manejo Emocional e Interpersonal; así como el efecto del factor curso sobre el conjunto de componentes de IE [$F(7,341) = 4,045, p < .001$; Lambda de Wilks = .923; Eta cuadrado parcial= .077; potencia observada= .929], los alumnos de 4° de ESO puntúan significativamente mayor en la habilidad de Manejo Emocional; y el efecto del factor Conciencia sobre el conjunto de componentes de IE [$F(14,682.00) = 11.925, p < .001$ Lambda de Wilks = .645; Eta cuadrado parcial = .197; potencia observada= 1], así, los alumnos con Conciencia alta obtienen puntuaciones más elevadas en las dimensiones de Estado de Ánimo (entre todos los grupos), Adaptabilidad (entre todos los grupos), Manejo del Estrés (grupos 3>1; grupo 2>1), Interpersonal (entre todos los grupos), Autoeficacia Emocional (entre todos los grupos), y en la habilidad de Manejo Emocional (grupos 3>1; grupo 2>1), (los descriptivos pueden ser consultados en Tabla Anexo IV).

La Tabla 6.11, muestra los resultados de los factores Conciencia, sexo, y curso y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .007. Como podemos ver, el efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para todas las variables dependientes excepto para Manejo del estrés, Intrapersonal, Autoeficacia Emocional total; el efecto del curso sólo resulto significativo para la variable Manejo de emociones; y el efecto de Conciencia resultó significativo para todas las variables, a excepción de Intrapersonal (ver Tabla 6.11).

Tabla 6.11.

Resumen del análisis multivariado del MANCOVA para Conciencia

Conciencia	Variable dependiente	gl	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada
Intersección	Estado Ánimo	1	1535.323	.000	.816	1.000
	Adaptabilidad	1	1026.115	.000	.747	1.000
	Manejo del Estrés	1	789.520	.000	.695	1.000
	Interpersonal	1	1551.743	.000	.817	1.000
	Intrapersonal	1	349.717	.000	.502	1.000
	Autoeficacia	1	1610.304	.000	.823	1.000
	Manejo Emocional	1	924.733	.000	.727	1.000
SEXO Gl (1,347)	Estado Ánimo	1	13.817	.000	.038	.842
	Adaptabilidad	1	9.284	.002	.026	.631
	Manejo Estrés	1	3.625	.058	.010	.211
	Interpersonal	1	27.571	.000	.074	.994
	Intrapersonal	1	1.234	.267	.004	.056
	Autoeficacia	1	.166	.684	.000	.012
	Manejo Emocional	1	11.811	.001	.033	.765
CURSO gl (1,347)	Estado Ánimo	1	3.298	.070	.009	.187
	Adaptabilidad	1	3.321	.069	.009	.188
	Manejo Estrés	1	.551	.458	.002	.025
	Interpersonal	1	3.267	.072	.009	.184
	Intrapersonal	1	1.174	.279	.003	.053
	Autoeficacia	1	.441	.507	.001	.021
	Manejo Emocional	1	12.742	.000	.035	.803
Conciencia grupos	Estado Ánimo	2	21.915	.000	.112	1.000

gl (2, 347)	Adaptabilidad	2	48.172	.000	.217	1.000
	Manejo Estrés	2	26.359	.000	.132	1.000
	Interpersonal	2	19.992	.000	.103	.999
	Intrapersonal	2	.586	.557	.003	.036
	Autoeficacia	2	44.071	.000	.203	1.000
	Manejo Emocional	2	16.195	.000	.085	.996
	Bonferroni ajustado a .007					

Los resultados del MANCOVA, para la variable Extraversión indicaron un efecto de la interacción Extraversión, sexo y curso sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7,341.00) = .410,173, p < .001$ Lambda de Wilks = .106; Eta cuadrado parcial = .894; potencia observada= 1]. Los chicos de Extraversión alta de 1º ESO obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo; los chicos de Extraversión alta de 4º ESO obtienen puntuaciones mayores en Adaptabilidad y Manejo del Estrés; los chicos de Extraversión alta de 2º ESO obtienen puntuaciones superiores en Intrapersonal; las chicas de Extraversión alta de 4º ESO obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; y así como en 3º ESO en Autoeficacia Emocional.

Por separado, también resultó estadísticamente significativo el efecto del factor sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7, 341.000) = 13.392, p < .001$; Lambda de Wilks = .784; Eta cuadrado parcial = .216; potencia observada=.1], los chicos obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo, mientras que las chicas obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y en Manejo Emocional; así como el efecto del factor curso sobre el conjunto de componentes de IE [$F(7,341) = 3.451, p < .001$; Lambda de Wilks = .934; Eta cuadrado parcial= .066; potencia observada= .863], los alumnos de 4º de ESO puntúan significativamente mayor en Manejo Emocional; y el efecto del factor Extraversión sobre el conjunto de componentes de IE [$F(14,682.00) = 7.150, p < .001$ Lambda de Wilks = .760; Eta cuadrado parcial = .128; potencia observada= 1], así, los alumnos con Extraversión alta obtiene puntuaciones más

elevadas en las dimensiones de Estado de Ánimo (entre todos los grupos), Adaptabilidad (grupo 3>1; grupo 2>1), Interpersonal (grupo 3>1; grupo 2>1), Intrapersonal (grupo 3>1, grupo 2>1), Autoeficacia Emocional (entre todos los grupos), y en la habilidad de Manejo Emocional (grupo 3>1; grupo 2>1) (los descriptivos pueden ser consultados en Tabla Anexo V).

La Tabla 6.12, muestra los resultados de los factores Extraversión, sexo, y curso y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .007. Como podemos ver, el efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para todas las variables dependientes excepto para Adaptabilidad, Manejo del Estrés, Intrapersonal, Autoeficacia Emocional total; el efecto del curso sólo resulto significativo para la variable Manejo Emocional; y el efecto de Extraversión resultó significativo para todas las variables, a excepción de Manejo del Estrés (ver Tabla 6.12).

Tabla 6.12.

Resumen del análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) para Extraversión

	Variable dependiente	gl	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada
Extraversión	Estado Ánimo	1	1545.068	.000	.817	1.000
	Adaptabilidad	1	852.136	.000	.711	1.000
	Manejo Estrés	1	673.547	.000	.660	1.000
	Interpersonal	1	1575.085	.000	.819	1.000
	Intrapersonal	1	359.786	.000	.509	1.000
	Autoeficacia	1	1447.655	.000	.807	1.000
	Manejo Emocional	1	915.856	.000	.725	1.000
SEXO	Estado Ánimo	1	13.177	.000	.037	.820
	Adaptabilidad	1	7.096	.008	.020	.481
	Manejo Estrés	1	1.510	.220	.004	.070
	Interpersonal	1	28.265	.000	.075	.995
	Intrapersonal	1	1.583	.209	.005	.074
	Autoeficacia	1	.394	.531	.001	.020
	Manejo Emocional	1	12.702	.000	.035	.802

CURSO gl (1,347)	Estado Ánimo	1	4.389	.037	.012	.270
	Adaptabilidad	1	1.180	.278	.003	.053
	Manejo Estrés	1	.139	.709	.000	.011
	Interpersonal	1	2.098	.148	.006	.105
	Intrapersonal	1	1.001	.318	.003	.045
	Autoeficacia	1	.039	.845	.000	.008
	Manejo Emocional	1	10.673	.001	.030	.710
Extraversión grupos gl (2,347)	Estado Ánimo	2	22.153	.000	.113	1.000
	Adaptabilidad	2	12.974	.000	.070	.979
	Manejo Estrés	2	.113	.894	.001	.011
	Interpersonal	2	22.967	.000	.117	1.000
	Intrapersonal	2	5.244	.006	.029	.589
	Autoeficacia	2	22.129	.000	.113	1.000
	Manejo Emocional	2	14.448	.000	.077	.990

Bonferroni ajustado a .007

Los resultados del MANCOVA, para la variable Amabilidad indicaron un efecto de la interacción Amabilidad, sexo y curso sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7,341.00) = 510,209, p < .001$ Lambda de Wilks = .087; Eta cuadrado parcial = .913; potencia observada= 1]. Los chicos de Amabilidad alta de 1º ESO obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo; los chicos de Amabilidad alta de 4º ESO obtienen puntuaciones mayores en Adaptabilidad y Manejo del Estrés; los chicos de Amabilidad alta de 2º ESO obtienen puntuaciones superiores en Intrapersonal; las chicas de Amabilidad alta de 4º ESO obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; y así como en 3º ESO en Autoeficacia Emocional.

Por separado, también resultó estadísticamente significativo el efecto del factor sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7, 341.000) = 11.995, p < .001$; Lambda de Wilks = .802; Eta cuadrado parcial = .198; potencia observada=.1], los chicos obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo y Adaptabilidad; por su parte, las chicas muestran puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; así como el efecto del factor curso sobre el

conjunto de componentes de IE [$F(7,341) = 3.331, p < .001$; Lambda de Wilks = .936; Eta cuadrado parcial = .064; potencia observada = .842], los alumnos de 1º de ESO puntúan significativamente mayor en Estado de Ánimo y los de 4º de ESO en Manejo Emocional; y el efecto del factor Amabilidad sobre el conjunto de componentes de IE [$F(14,682.00) = 13.025, p < .001$ Lambda de Wilks = .623; Eta cuadrado parcial = .211; potencia observada = 1], así, los alumnos con Amabilidad alta obtienen puntuaciones más elevadas en las dimensiones de Estado de Ánimo (entre todos los grupos), Adaptabilidad (entre todos los grupos), Manejo del Estrés (grupo 3>1; grupo 2>1), Interpersonal (entre todos los grupos), Intrapersonal (grupo 3>1; grupo 2>1), Autoeficacia Emocional (entre todos los grupos), y en la habilidad Manejo Emocional (grupo 3>1) (los estadísticos descriptivos pueden ser consultados en Tabla Anexo VI).

La Tabla 6.13 muestra los resultados de los factores Amabilidad, sexo, y curso y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .007. Como podemos ver, el efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para todas las variables dependientes excepto para Manejo del Estrés, Intrapersonal, Autoeficacia Emocional total; el efecto del curso sólo resultó significativo para la variable Estado de Ánimo y para Manejo Emocional; y el efecto de Amabilidad resultó significativo para todas las variables (ver Tabla 6.13).

Tabla 6.13.

Resumen del análisis multivariado del MANCOVA para Amabilidad

Amabilidad	Variable dependiente	gl	F	Sig.	Eta al	
					cuadrado parcial	Potencia observada
Intersección	Estado Ánimo	1	1556.541	.000	.818	1.000
	Adaptabilidad	1	911.947	.000	.724	1.000
	Manejo Estrés	1	772.518	.000	.690	1.000
	Interpersonal	1	2020.661	.000	.853	1.000
	Intrapersonal	1	387.916	.000	.528	1.000
	Autoeficacia	1	1606.245	.000	.822	1.000

	Manejo Emocional	1	894.219	.000	.720	1.000
SEXO	Estado Ánimo	1	18.160	.000	.050	.938
	Adaptabilidad	1	11.908	.001	.033	.769
	Manejo Estrés	1	5.622	.018	.016	.368
	Interpersonal	1	18.003	.000	.049	.936
	Intrapersonal	1	3.699	.055	.011	.217
	Autoeficacia	1	.148	.701	.000	.011
	Manejo Emocional	1	9.505	.002	.027	.644
CURSO gl (1,	Estado Ánimo	1	8.541	.004	.024	.583
	Adaptabilidad	1	.189	.664	.001	.013
	Manejo Estrés	1	.009	.926	.000	.007
	Interpersonal	1	.255	.614	.001	.015
	Intrapersonal	1	.384	.536	.001	.019
	Autoeficacia	1	.655	.419	.002	.029
	Manejo Emocional	1	7.635	.006	.022	.521
Amabilidad_grupos gl (2,347)	Estado Ánimo	2	22.117	.000	.113	1.000
	Adaptabilidad	2	20.920	.000	.108	1.000
	ManejoEmocional	2	19.914	.000	.103	.999
	Interpersonal	2	68.812	.000	.284	1.000
	Intrapersonal	2	12.220	.000	.066	.970
	Autoeficacia	2	37.881	.000	.179	1.000
	Manejo Emocional	2	9.583	.000	.052	.909

Bonferroni ajustado a .007

Los resultados del MANCOVA, para la variable Inestabilidad Emocional indicaron un efecto de la interacción Inestabilidad Emocional, sexo y curso sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7,341.00) = 472.112, p < .001$ Lambda de Wilks = .094; Eta cuadrado parcial = .906; potencia observada= 1]. Los chicos de Inestabilidad Emocional baja de 1° ESO obtienen puntuaciones superiores en Estado de Ánimo; los chicos de Inestabilidad Emocional baja de 4° ESO obtienen puntuaciones mayores en Adaptabilidad y Manejo del Estrés; los chicos de Inestabilidad Emocional baja de 2° ESO obtienen puntuaciones superiores en Intrapersonal; las chicas de Inestabilidad Emocional baja de 4° ESO obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y Manejo Emocional; y así como en 3° ESO en Autoeficacia Emocional.

Por separado, también resultó estadísticamente significativo el efecto del factor sexo sobre el conjunto de componentes de la IE [$F(7, 341.000) = 13.053$, $p < .001$; Lambda de Wilks = .789; Eta cuadrado parcial = .211; potencia observada=.1], las chicas obtienen puntuaciones superiores en Interpersonal y la habilidad Manejo Emocional; así como el efecto del factor curso sobre el conjunto de componentes de IE [$F(7,341) = 3.764$, $p < .001$; Lambda de Wilks =.928; Eta cuadrado parcial= .072; potencia observada= .902], los alumnos de 4° de ESO puntúan significativamente mayor en la habilidad Manejo Emocional; y el efecto del factor Inestabilidad Emocional sobre el conjunto de componentes de IE [$F(14,682.00) = 18.904$, $p < .001$ Lambda de Wilks = .519; Eta cuadrado parcial = .280; potencia observada= 1], así, los alumnos con Inestabilidad Emocional baja obtienen puntuaciones más elevadas en las dimensiones de Estado de Ánimo (entre todos los grupos), Adaptabilidad (grupo 1>3), Manejo de Emociones (entre todos los grupos), Interpersonal (grupo 1>3) y Autoeficacia Emocional (entre todos los grupos) (los estadísticos descriptivos pueden ser consultados en Tabla Anexo VII).

La Tabla 6.14, muestra los resultados de los factores Inestabilidad Emocional, sexo, y curso y la interacción para cada uno de las variables dependientes introducidas en el análisis, Bonferroni fue ajustado a un valor de .007. Como podemos ver, el efecto del sexo resultó estadísticamente significativo para Interpersonal y Manejo Emocional; el efecto del curso sólo resulto significativo para la variable Manejo Emocional; y el efecto de Inestabilidad Emocional resultó significativo para todas las variables, excepto Intrapersonal y Manejo Emocional (ver Tabla 6.14).

Tabla 6.14.

Resumen del análisis multivariado del MANCOVA para Inestabilidad Emocional

Inestabilidad Emocional	Variable dependiente	gl	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada
Intersección	Estado Ánimo	1	1583.415	.000	.820	1.000
	Adaptabilidad	1	800.370	.000	.698	1.000
	Manejo Estrés	1	1019.163	.000	.746	1.000
	Interpersonal	1	1432.200	.000	.805	1.000
	Intrapersonal	1	342.520	.000	.497	1.000
	Autoeficacia	1	1634.236	.000	.825	1.000
	Manejo Emocional	1	839.512	.000	.708	1.000
SEXO	Estado Ánimo	1	6.112	.014	.017	.406
	Adaptabilidad	1	3.491	.063	.010	.201
	Manejo Estrés	1	.002	.961	.000	.007
	Interpersonal	1	36.753	.000	.096	1.000
	Intrapersonal	1	.759	.384	.002	.034
	Autoeficacia	1	5.045	.025	.014	.322
	Manejo Emocional	1	16.210	.000	.045	.905
CURSO	Estado Ánimo	1	6.205	.013	.018	.413
	Adaptabilidad	1	.940	.333	.003	.042
	Manejo Estrés	1	.046	.829	.000	.008
	Interpersonal	1	1.708	.192	.005	.081
	Intrapersonal	1	.986	.321	.003	.044
	Autoeficacia	1	.007	.934	.000	.007
	Manejo Emocional	1	9.953	.002	.028	.671
Inestabiliad Emocional grupos gl (2,347)	Estado Ánimo	2	38.899	.000	.183	1.000
	Adaptabilidad	2	9.261	.000	.051	.896
	Manejo Estrés	2	107.363	.000	.382	1.000
	Interpersonal	2	11.879	.000	.064	.965
	Intrapersonal	2	1.169	.312	.007	.081
	Autoeficacia	2	61.127	.000	.261	1.000
	Manejo Emocional	2	3.459	.033	.020	.359

Bonferroni ajustado a .007

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo plantea dos líneas de investigación diferenciadas. En primer lugar estudiamos si existe una relación entre la IE Autopercebida y la personalidad. En segundo término hemos determinado la capacidad predictiva de la IE Autopercebida en el rendimiento académico una vez controlados los rasgos personalidad, la inteligencia psicométrica y el Manejo Emocional. Atendiendo a los objetivos del estudio y a la luz de los resultados procedentes de los diferentes análisis realizados y expuestos en el apartado anterior, presentamos a continuación las conclusiones de nuestro estudio empírico.

Como primer objetivo se ha diseñado el perfil de personalidad de los alumnos de la muestra. Se obtiene un perfil medio en todas las dimensiones evaluadas, siendo sensiblemente las más elevadas dentro del mismo las dimensiones de Extraversión, indicando que los alumnos poseen un buen grado de sociabilidad, capacidad de locuacidad, asertividad, dinamismo y actividad; y Amabilidad mostrando una tendencia al altruismo y al apoyo, prosocialidad, grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros; por su parte, la dimensión más baja es la Inestabilidad Emocional, revelando menores cambios de humor, así como menor tendencia a la tristeza, a la ansiedad e irritabilidad.

El segundo objetivo analiza las características psicométricas referidas a fiabilidad y validez de los instrumentos (TEIQue-ASF y BFQ-NA). Podemos afirmar que los instrumentos utilizados reúnen las características psicométricas adecuadas para su administración y uso, tal y como se esperaba.

El cuestionario de Autoeficacia Emocional (TEIQue-ASF) utilizado, presenta una adecuada fiabilidad. Debe considerarse que al escoger una versión reducida del instrumento, tal y como indican los autores (Petrides, 2006), no es

preceptivo su uso para valorar las dimensiones constitutivas del constructo de Autoeficacia Emocional (Bienestar Emocional, Autocontrol Emocional, Emocionabilidad y Sociabilidad), por lo que nos ha permitido obtener únicamente una valoración total del mismo. Hay que destacar que los resultados son coincidentes con los obtenidos por los autores que informan de .84 (Petrides et al., 2006); estos resultados ya habían sido corroborados previamente en muestras españolas de alumnos con el trabajo realizado por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sainz (2012) que reportan una fiabilidad de .82. Según nuestros resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad del presente trabajo recomendamos la eliminación del ítem 25 de la escala dado que esto implicaría un aumento de la fiabilidad total de .79 a .82.

El cuestionario de personalidad BFQ-NA permite evaluar desde el modelo de los Cinco Grandes la personalidad de los sujetos. Este modelo ha sido ampliamente discutido y comparado por distintos autores para esclarecer la estructura básica que mejor representa la personalidad siendo actualmente el que dispone de mayor consenso científico (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta & Kraft, 1993; Jackson, Paunonen, Fraboni & Coffin, 1996; Digman, 1997). Debe considerarse que, dada la importancia del modelo, el cuestionario aplicado es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación científica y por tanto ha sido sometido a numerosas revisiones. Nuestros datos indican que dispone de una buena fiabilidad (.858); resultado similar se halló en el estudio con muestra española de Soto et al. (2011) que aportan una fiabilidad para el total de la escala de .860.

Además de realizar una revisión de la fiabilidad para los instrumentos reseñados, se procedió a un análisis factorial exploratorio de todas las variables implicadas en la investigación. Los resultados indican la existencia de tres componentes diferenciados. El primero, agrupa los rasgos de personalidad de

Conciencia, Apertura y Amabilidad, la Adaptabilidad e Interpersonal de la Competencia Socio-emocional, y el Manejo Emocional. A este componente se le ha denominado Autorregulación Intelectual dado que parece comprender los factores de la personalidad más relacionados con el intelecto del individuo: la Conciencia propia de alumnos dirigidos a metas, formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados; la Apertura o interés por lo nuevo, por la cultura y el saber, la originalidad y la creatividad; y la Amabilidad como tendencia al altruismo, apoyo, prosocialidad, cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de otros. A su vez acoge la Adaptabilidad que implica la resolución de problemas y la variable Interpersonal relacionada con la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Por último, incluye también el Manejo de Emociones como habilidad cognitiva de regulación emocional. Por tanto, la agrupación de estas dimensiones en un solo factor muestra coherencia con los aspectos de la personalidad y de la emoción que implican en mayor medida el procesamiento mental.

El segundo componente, al que llamamos Control de Impulsos, lo conforman el rasgo de personalidad Inestabilidad Emocional, manifestada en cambios de humor, tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad; el Manejo del Estrés, como tolerancia al estrés y la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones; y la Autoeficacia Emocional que implica entre otras habilidades emocionales, el autocontrol emocional. El componente referencia claramente a los aspectos relacionados con el control e inhibición de impulsos.

Las variables implicadas en el tercer componente son Extraversión, Intrapersonal y Estado de Ánimo. Se le ha nombrado Ajuste Personal y Social, ya que reúne la sociabilidad, el grado de locuacidad, la asertividad y el dinamismo del rasgo Extraversión; la habilidad para disfrutar de sí mismo y de otros y expresar sentimientos positivos, mantener una actitud positiva a pesar de la

adversidad; y la variable Intrapersonal que conlleva como en el caso de la Extraversión la asertividad, la autorrealización relacionada con la habilidad para disfrutar de uno mismo y la comprensión emocional propia del alumno, ambas reflejadas en la variable Estado de Ánimo.

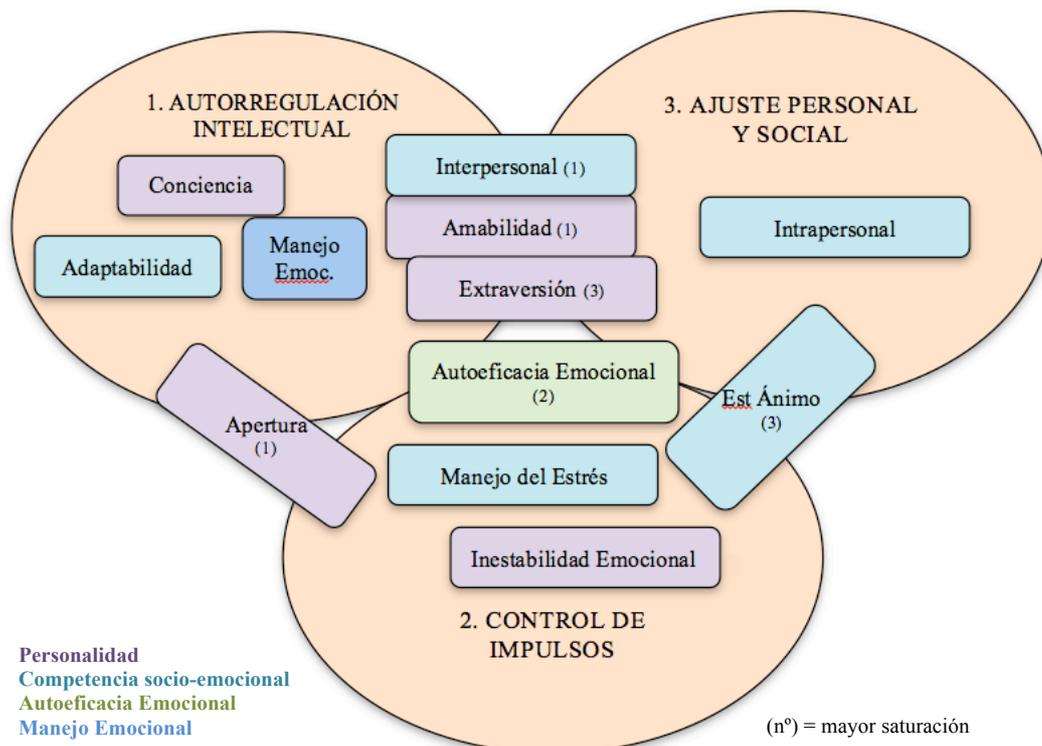
Pese a que se han expuesto los tres componentes extraídos, hemos de considerar que algunas variables analizadas saturan en varios factores. Por tanto, tendremos en cuenta que la Apertura si bien compone el componente de Autorregulación Intelectual parece estar también relacionada, en menor medida, con el componente de Control de Impulsos. A su vez el rasgo de Extraversión del tercer componente muestra también influencia en la Autorregulación Intelectual, dado que incluye la locuacidad, la asertividad y el dinamismo que podrían implicar la esfera intelectual dando soporte a estudios acordes con que dichas características en alumnos extravertidos favorecen su adecuado desempeño escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obteniendo mejores resultados (Eysenck, 1997; Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010); mostrándose, estos estudios, en desacuerdo con la idea de que el factor Extraversión conlleva una asociación negativa en los alumnos, bajo la interpretación de que existen diferencias en la adquisición del conocimiento entre el alumno introvertido que pasa más tiempo estudiando, y los extravertidos que pasan más tiempo socializando y por ende, obtienen resultados más bajos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Del mismo modo, Amabilidad parece implicarse en el componente de Control de Impulsos, dado que incluye la tendencia al apoyo, la prosocialidad y la conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros, lo que implica el control de los impulsos para obtener un mayor grado de cooperación de los alumnos. La variable Interpersonal de la Autorregulación Intelectual también podría ser enmarcada igualmente en el componente Ajuste Personal y Social. El Estado de Ánimo se relaciona también con el Control de Impulsos, ya que un buen nivel de inhibición de impulsos contribuye a un aumento de los niveles de optimismo y felicidad y viceversa. Por último, la Autoeficacia Emocional si bien

se muestra relacionada con el Control de Impulsos (saturación más elevada) dado que compone la autorregulación emocional, ésta además se relaciona con los otros dos factores hallados, pudiendo los factores de bienestar emocional (optimismo, felicidad y autoestima) y sociabilidad (asertividad, manejo de emociones, competencia social) relacionarse con el Ajuste Personal y Social, y la emocionabilidad (expresión de emociones, empatía, habilidades de relación) con el primer componente.

Por su parte, el Manejo Emocional satura en el componente Autorregulación Intelectual según su medición y aporta fiabilidad a medidas de ejecución aportando validez a la regulación cognitiva de la emoción. Se ha de tener en cuenta que el Manejo Emocional es una rama dentro del área estratégica del modelo de IE habilidad, desconocemos pues, si hubiese saturado en algún otro componente de haber utilizado también las ramas inferiores pertenecientes al área experiencial de dicho modelo.

Figura 6.1

Modelo componencial integrador de la personalidad, IE Autopercebida y Manejo Emocional



En el tercer objetivo nos ocupamos de la relación entre los constructos implicados en el estudio. Nuestros resultados muestran relaciones positivas, significativas y de magnitud media entre todas las dimensiones del modelo de Competencia Socio-emocional de Bar-On, así como entre éstas y el nivel total de Autoeficacia Emocional. También se constató relación entre estos modelos de IE (exceptuando la dimensión Intrapersonal) y el Manejo Emocional del modelo de IE habilidad, aunque su magnitud fue menor. Esto aporta coherencia a los dos constructos que componen la IE Autopercebida y sugiere una relación más estrecha entre los modelos mixtos, dado que ambos constructos asocian la IE con la personalidad y son medidos por procedimiento auto-informado. Además, la relación hallada con la IE habilidad nos podría indicar que más allá de su conceptualización y método de medida (auto-informes o pruebas de ejecución), la IE tiene elementos comunes desde los diferentes modelos (aspecto al que apuntan también los resultados del análisis factorial exploratorio).

La estrecha relación entre la Autoeficacia Emocional y los rasgos de personalidad del modelo de Cinco Grandes también queda constada en la investigación. Las dimensiones de la personalidad muestran relaciones positivas (a excepción del rasgo Inestabilidad Emocional) y media-alta con la Autoeficacia Emocional en consonancia con la teoría del constructo que indica que este tipo de IE (de rasgo) se compone de una disposición de rasgos y habilidades emocionales situadas en los niveles más bajos de la estructura de la personalidad.

Se encuentran también relaciones significativas, de signo positivo y en general de magnitud baja-media entre el modelo de Competencia Socio-emocional y los rasgos del modelo de los Cinco Grandes, exceptuando el Manejo Emocional que no muestra relación significativa y el rasgo Inestabilidad Emocional que arroja relación de signo negativo.

Los resultados también muestran relaciones significativas entre los diferentes rasgos del modelo de Cinco Grandes menos el rasgo Inestabilidad

Emocional que correlacionó de manera más baja con ellos, excepto con la Extraversión con el que no mostró correlación. Las relaciones fueron de signo positivo entre los rasgos de Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad, siendo de signo negativo la relación de éstas con la Inestabilidad Emocional y viceversa. En cuanto a la magnitud, la relación entre Conciencia y los rasgos de Apertura y Amabilidad es alta, apoyando al primer componente de nuestro análisis factorial en el que se enmarcarían los rasgos de personalidad más ligados a la esfera intelectual. El resto de rasgos correlacionaron con magnitudes medias, siendo la Inestabilidad Emocional la que presentó las magnitudes más bajas en su relación con los rasgos del modelo. En la misma línea, los autores del cuestionario BFQ-NA (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006) establecen relaciones entre todos los factores del mismo, mostrando en su estudio bajas magnitudes en las correlaciones del factor Inestabilidad Emocional con el resto de rasgos. Nuestros resultados son similares, no obstante nosotros no hallamos correlación significativa entre Extraversión e Inestabilidad Emocional mientras que los autores sí la hallan entre ambos rasgos, siendo la magnitud de Inestabilidad Emocional la más baja en su estudio correlacional.

El cuarto objetivo estudia la capacidad predictiva de la Autoeficacia Emocional y la Competencia Socio-emocional sobre el rendimiento académico una vez controlada la inteligencia, la personalidad y la habilidad para el Manejo Emocional. Nuestro estudio indica que un buen nivel de inteligencia general; un mayor ajuste en el rasgo Conciencia, es decir, mayor capacidad para autorregulación, precisión, minuciosidad, tenacidad y perseverancia; mayor Manejo Emocional o habilidad para manejar las emociones propias y en los demás; así como un menor nivel en la competencia Interpersonal actuarían como predictores de un buen rendimiento académico en el alumno, explicando según nuestro datos, el 28% de la varianza de éste. La inteligencia psicométrica siempre se ha asociado con un buen rendimiento académico dado que es necesario un buen nivel de cognición para ejecutar la mayoría de las tareas escolares; la literatura

científica de los Cinco rasgos de la personalidad, informa que el más consistentemente asociado con el éxito académico es el factor Conciencia (Busato et al., 2000; Heaven et al., 2002; Chamorro et al., 2003; Hair & Graciano, 2003; Chamorro et al., 2003; Hair & Hampson, 2006; Bratko et al., 2006; O'Connor & Paunonen, 2007; Kappe & Van der Flier, 2010 y Babakhani, 2014), nuestro estudio indica resultados coincidentes con los citados, de donde se desprende que el poder explicativo de Conciencia puede deberse a las propiedades motivacionales del mismo, que se refleja en el esfuerzo y la persistencia que manifiestan los alumnos que puntúan alto en este componente de personalidad; es decir, es probable que los estudiantes organizados, autodisciplinados, con gran capacidad de trabajo y necesidad de logro, se desempeñen mejor en las tareas académicas que aquellos estudiantes que no poseen estas características personales. Por lo que respecta al Manejo Emocional, el hecho de que implique una regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, justifica que aparezca como un factor predictor del rendimiento académico; resultados similares se hallaron en el estudio de Belmonte (2013); así, los alumnos que poseen una buena habilidad para atraer o repeler una emoción de forma reflexiva según su información o utilidad, la utilizarán dentro del contexto educativo para saber, entre otras, seleccionar la información relevante de la que no lo es, planificar y organizar mejor su tiempo de trabajo, realizar tomas de decisión desde la reflexión; lo que propiciará un adecuado ajuste de expectativas tanto personales como intelectuales beneficioso para su correcto desempeño escolar (disminuyendo las situaciones de nervios ante los exámenes, impulsividad ante la elección vocacional de optatividad, itinerarios...). Desde la perspectiva neuropsicológica, fomentar en nuestros alumnos la autorregulación a través de la vía córtico-límbica, permitirá la regulación reflexiva de la emoción y la emisión de respuestas adaptadas a los condicionantes contextuales educativos de la situación, evitando los “secuestros amigdalares” y funcionando a pleno rendimiento los circuitos inhibidores en el córtex prefrontal para lograr alcanzar un punto de decisión que les permita ser más hábiles al guiar sus respuestas, y por

consiguiente, a manejar las emociones de los demás en las distintas situaciones; entrenar y desarrollar las funciones ejecutivas en los alumnos tiene una repercusión directa en su rendimiento, ya que presentar un déficit en las mismas puede conllevar a fracasos escolares.

La presencia de menores niveles de competencia Interpersonal a la hora de obtener un mejor rendimiento, podría explicarse desde la óptica de que un alumno con elevadas relaciones sociales, puede mostrar dificultades a la hora de concentrarse y ver mermada su capacidad atencional ante los diferentes estímulos y elementos distractores que existen en un aula. Esta argumentación se fundamenta en el modelo tradicional de enseñanza formal y reglada en el que el docente imparte clases magistrales como un mero trasmisor de conocimientos y, los alumnos son agentes pasivos de escucha. Es en el nuevo paradigma de la educación, donde se quiere una escuela que sea capaz de generar el aprendizaje para la vida a través de la innovación (*Problem-based learning* “PBL’s”, rutinas y destrezas de pensamiento, proyectos de comprensión, aprendizaje cooperativo...), donde el profesor pasa a ser una guía y el alumno a participar activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje; en este marco, el tener una buena competencia Interpersonal, sería un componente esencial para obtener buenos resultados académicos.

Según nuestros resultados la Autoeficacia Emocional no predice el rendimiento académico; resultados similares se encontraron en los estudios de Hansenne y Legrand (2012), así como Lawrence (2013); por su parte, Mesa (2015) aplicó la versión extendida del instrumento utilizado en nuestro estudio y tampoco se hallaron predicciones ni con las dimensiones del constructo ni con el total de la escala; a diferencia de éstos, en el estudio de Belmonte (2013) la Autoeficacia Emocional, sí predijo el rendimiento académico, aunque en un bajo porcentaje (5%), y además desapareciendo este efecto al ser controlada la personalidad. Llegados a este punto, encontramos necesaria una reflexión que gira

en torno a dos planteamientos de importante relevancia: a) por un lado, se deja abierto el debate sobre qué lugar ocupa la Autoeficacia Emocional dentro del amplio constructo de la personalidad. Los instrumentos de medición no parecen ser el motivo de la controversia, dado que su fiabilidad es adecuada; no obstante, como hemos citado, el valor funcional de la Autoeficacia Emocional como constructo sería cuestionable ya que sus efectos desaparecen cuando se controla la personalidad. Este hecho, nos lleva a sugerir una revisión del mismo, cuestionando el modelo de Petrides ya que quizá, las disposiciones emocionales y habilidades autoperceptivas situadas en los niveles más bajos de la estructura de la personalidad que conforman, según el autor, la IE rasgo, pasaría a difuminarse y formar parte del constructo global y más amplio de personalidad, como apoyan las correlaciones halladas entre ambos; y b) del mismo modo, a este respecto cabría preguntarse en qué se traduce el término rendimiento académico cuando hablamos de él; posiblemente nuestros resultados variarían si se midiesen a través de otros instrumentos de evaluación que no fuesen únicamente las notas medias de los exámenes en una escala de 1 a 10 en las diferentes materias. El nuevo paradigma educativo en el que el alumno es el protagonista de su aprendizaje ha de llevarnos no sólo a transformar la metodología en las aulas sino también a aplicar nuevos tipos de evaluación basados en evidencias (autoevaluación, evaluación entre iguales, portfolios, exposiciones, exámenes-tests, rúbricas...) que nos permitan recopilar información sobre el aprendizaje del alumno y su progreso, tanto en el producto final como de todo su proceso de aprendizaje. Con la utilización de estos instrumentos, el rendimiento académico vendrá determinado por la evaluación de si el alumno ha asumido su contenido, manifestado en la medida en que demuestre ser capaz de aplicarlo al desarrollo de actividades funcionales y de resolver problemas en un contexto real, valorando la profundidad de la comprensión y no sólo la capacidad de recordar la información, evaluando la relación del conocimiento adquirido entre las diferentes materias y la capacidad de transferirlo a situaciones cotidianas, ofreciendo así una visión más integradora de lo que un alumno ha aprendido y es capaz de realizar. En este contexto educativo tanto los

rasgos de la personalidad, más allá de la Conciencia, así como las habilidades emocionales jugarían un importante papel determinando en gran parte los aprendizajes, así como sus calificaciones.

El último objetivo del trabajo estudia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en IE Autopercebida desde modelos mixtos, en función del nivel en los rasgos de personalidad de los alumnos participantes, una vez controlados el sexo y curso. Los resultados muestran que los chicos que obtienen un buen ajuste personal (apertura, conciencia, extraversión y amabilidad alta; e inestabilidad emocional baja) muestran mejores niveles de Estado de Ánimo al inicio de la Educación Secundaria, mayor competencia Intrapersonal en 2º curso, y mejor Adaptabilidad y Manejo del Estrés al finalizar dicha etapa. Por su parte, las chicas con un buen perfil de personalidad (similar al descrito para los chicos) muestran una mayor Autoeficacia Emocional en 3º ESO y muy buen nivel de competencia Interpersonal así como Manejo Emocional en el último curso. Los datos nos indican por un lado, que el aumento en los niveles de ajuste de la personalidad implica un mayor nivel de autopercepción en Inteligencia Emocional en algunos momentos de su etapa educativa, siendo el último curso donde alcanzan la mayor percepción de competencias socio-emocionales. Por otro, se muestran dos perfiles diferenciados en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales en función del sexo. Las chicas al finalizar la Educación Secundaria manifiestan mejores niveles en Interpersonal, indicando mayores niveles de responsabilidad social, empatía, siendo capaces de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, manteniendo mayores capacidades interpersonales caracterizadas por una mayor cercanía emocional e intimidad; y en Manejo Emocional, propiciando la regulación reflexiva del manejo de las emociones propias y ajenas, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. Los chicos del último curso muestran mejor capacidad en Adaptabilidad, disponiendo de una mejor habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas a los mismos; y en

Manejo del Estrés, manifestando ser capaces de soportar mejor eventos adversos y situaciones estresantes, enfrentándose a las mismas de manera activa y positiva, controlando sus emociones; siendo estos resultados coincidentes con las investigaciones llevadas a cabo por (Bar-On & Parker, 2000; Ferrando, 2006; Karma & Maliha, 2005; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, & Bermejo, 2008; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo & Hernández, 2008; Ferrándiz et al., 2012).

A modo de conclusión general de nuestro trabajo podríamos señalar que existe relación entre los constructos de IE Autopercebida y personalidad en consonancia con los modelos mixtos. Encontramos, del mismo modo, cierta capacidad predictiva de la personalidad (rasgo Conciencia) y de las habilidades emocionales de corte cognitivo (Manejo Emocional) respecto al rendimiento académico; lo que no se corrobora es que la IE Autopercebida tenga implicaciones en el rendimiento académico del alumno. Este hecho nos lleva a cuestionar, como se ha comentado anteriormente, la competencia Interpersonal, el constructo de Autoeficacia Emocional, así como el método de medida del desempeño académico.

Finalmente, quisiéramos realizar un ejercicio de reflexión entendiendo que nuestro trabajo no es el final, sino que puede dar pie a nuevas investigaciones que continúen indagando en los aspectos estudiados. Por tanto, hemos de considerar algunas de las limitaciones encontradas:

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la IE habilidad en nuestro estudio ha sido medida sólo con una de las ramas del área estratégica lo que ha podido influir en los resultados obtenidos, proponiendo para futuras investigaciones, el empleo de las cuatro ramas de la IE habilidad, tanto las del área estratégica como las del área experiencial, con la finalidad de establecer si los resultados varían.

En segundo lugar, para la medición de la Autoeficacia Emocional, hemos utilizado la versión reducida para niños y adolescentes del TEI-Que, debido a su menor tiempo de aplicación y con la pretensión de evitar el cansancio de los participantes del estudio ya que se aplicaron diversos instrumentos en poco tiempo. Dado que los resultados de nuestro estudio reflejan que la Autoeficacia Emocional no predice el rendimiento académico, hemos de considerar para posteriores investigaciones emplear la versión extendida, para ver si corrobora los resultados obtenidos en el estudio de Mesa (2015).

En cuanto a la personalidad, del mismo modo que para la IE se han utilizado diferentes instrumentos, sería interesante valorarla mediante otra prueba auto-informada para poder cotejar los resultados.

Por último, abriendo puertas al nuevo paradigma educativo innovador, encontramos beneficioso para posteriores estudios, obtener la variable del rendimiento académico recopilando diversos instrumentos de evaluación.

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Tras profundizar en los constructos de IE y personalidad, analizar los resultados obtenidos en nuestro estudio, y poner de manifiesto las investigaciones que establecen que la IE Autopercebida incide en nuestro comportamiento, en el rendimiento académico y en el ajuste psicológico, implica que ésta sea considerada como una variable relevante dentro del ámbito académico; y es sobre este escenario donde aparece uno de los términos que proponemos fomentar ya que engloba parte de la esencia de nuestra investigación: la educación emocional. Recordemos que tradicionalmente, la educación se ha centrado en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional; sin embargo hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la

personalidad del alumnado. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. La respuesta a esta necesidad es lo que conocemos con el nombre de educación emocional. Bisquerra (2003), la define como un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social* (p. 243).

Resulta necesaria la implicación desde la escuela y la familia ya que la educación emocional es un proceso educativo continuo, que debe estar presente en todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Ésta tiene un enfoque del ciclo vital, ya que durante la historia de una persona se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica. Vallés (2008), en su libro *Inteligencia emocional de los padres y de los hijos* aborda con un enfoque práctico la necesidad de la educación emocional en el seno de la familia. Describe que el desarrollo de los vínculos afectivos y de la IE tiene su origen en la naturaleza de las relaciones afectivas que se dan en la dinámica familiar. Según el autor, todo ser humano tiene unas necesidades emocionales básicas que deben ser adecuadamente atendidas. Por tanto, una familia que responda a dichas necesidades y genere un clima emocional definido por la tolerancia, el afecto, el respeto, la comprensión, el cariño, la empatía, el equilibrio, las normas y otros valores morales potenciará el adecuado desarrollo de la emocionalidad de todos los miembros que la componen, así como el apoyo y la ayuda en situaciones emocionalmente difíciles; Acordes con el sentir, Grau, Álvarez y Tortosa (2010), abordan el papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando como imprescindible la coordinación de esfuerzos educativos entre familia y centros escolares, ya que es en la interacción con el

entorno familiar, donde se propiciará el desarrollo personal del alumno; siendo su comportamiento, en gran medida, consecuencia de esa experiencia familiar. Por su parte, al docente como parte fundamental de la comunidad educativa, le corresponde coordinar la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que se dan en la escuela. Por tanto, es necesario que el flujo de las emociones en este ámbito sea regulado hábilmente por él. Un docente emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su inteligencia interpersonal, su capacidad de liderazgo y sus rasgos de personalidad asociados a un buen ajuste psicológico. Un docente motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un docente poco tolerante, con una alta inestabilidad emocional, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula.

Todos los agentes educativos en común unión con la familia, deberíamos fomentar y alentar la educación emocional, ya que ésta es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara. En definitiva se trata de capacitar a todas las personas para que adopten comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano. Aquí la prevención está en el sentido de anticiparse a los problemas como consecuencia de alteraciones emocionales. Los estudios citados en el trabajo han evidenciado que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede conducir, en ciertas ocasiones, al consumo de drogas, conducción temeraria, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, violencia,

angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc. La educación emocional propone:

- a) contribuir a la prevención de estos efectos, y
- b) favorecer el desarrollo humano, es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Para poder conseguir esta realidad, es necesario incluir el desarrollo de la IE y su aplicación en las diferentes situaciones de la vida. Por extensión, esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social. La educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las competencias emocionales, de la misma forma en que se puede relacionar la inteligencia académica con el rendimiento académico. La inteligencia es una aptitud; el rendimiento es lo que uno consigue; la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la IE es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad), y el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997). La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que uno ha tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, con los compañeros, escolares, etc. La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (ver Tabla 6.15).

Tabla 6.15.

Objetivos y efectos de la educación emocional

Objetivos educación emocional	Efectos de la educación emocional
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.	-Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Identificar las emociones de los demás.	-Disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.	-Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.	-Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.	-Menor número de expulsiones de clase.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.	-Mejora del rendimiento académico.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.	-Disminución en la iniciación en el consumo de drogas
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.	-Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Aprender a fluir.	-Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
	-Disminución de la ansiedad y el estrés.

Tomado de Bisquerra, (2003)

Para poder desarrollar la educación emocional e intervenir en el contexto escolar, es esencial la elaboración de diferentes iniciativas y programas en esta línea.

A nivel internacional, la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), con sede en la Universidad de Chicago, ha sido la primera institución impulsora a nivel internacional de la educación emocional. Ésta ha acuñado el término Aprendizaje Social y Emocional (ASE) entendido como el proceso por el que aprendemos a reconocer y a manejar nuestras emociones, a cuidar a los demás, a hacer buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas, y a evitar comportamientos negativos (Bisquerra et al., 2012). Los programas educativos de ASE se centran en cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relación y toma de

decisiones responsables. La magnitud del impacto del ASE, así como la solidez de las investigaciones que lo acreditan, son considerables. El estudio llevado a cabo por Durlak et al. (2011) demuestra que los estudiantes que habían recibido ASE en Primaria presentaban calificaciones un 11% superiores al grupo control y un nivel significativamente mayor de compromiso escolar, menor incidencia de problemas de conducta en un 30%, tasa de delincuencia inferior en un 20% e índice de consumo excesivo de alcohol inferior en un 40%.

También aparece, liderado por Salovey y Brackett, en la Universidad de Yale el *Health, Emotion and Behaviour Laboratory* (HEBlab), dirigido a generar proyectos para la mejora de la instrucción y aprendizaje emocional. Desde este grupo, el profesor Brackett propone un modelo de enseñanza de habilidades socio-emocionales para las aulas llamado RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion; Brackett et al. 2009). En dicho modelo, los adultos son entrenados para desarrollar sus habilidades RULER y aprenden a cultivar un ambiente de aprendizaje que apoye emocionalmente herramientas de instrucción y ayudas visuales para la mejora de la autoconciencia y la regulación emocional. Tras ello, los profesores son entrenados en el currículo de palabras de sentimientos, que se basa en el uso del vocabulario emocional y está orientado a niños de Infantil y Primaria. Este “currículo emocional” se incrementa dentro del currículo académico existente y se centra en desarrollar las funciones personales, sociales e intelectuales a través de la mejora del vocabulario, la comprensión, el razonamiento abstracto, el pensamiento crítico, la autoconciencia, la conciencia social, la empatía y la resolución de problemas. El programa RULER se ha implementado en cientos de escuelas de EEUU y en otros países. Se ha mostrado eficaz, mejorando el clima social y emocional de la clase. Los estudios realizados indican que consigue mayor nivel de calidez afectiva y conectividad entre profesores y estudiantes, centra más los intereses de alumnado dotándolos de mayor autonomía y liderazgo, generando un ambiente de aprendizaje más positivo (mayor respeto en las interacciones, comportamiento prosocial y entusiasmo, y menores incidencias de bullying). El profesorado que

aplica este programa muestra menor índice de enfado y frustración y más apoyo al alumnado (Patti et al., 2011).

El programa *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) desarrollado en Reino Unido pretende la adquisición de habilidades sociales, emocionales y de comportamiento como medio para proporcionar un clima emocional positivo para la convivencia en los centros y como modo de favorecer el aprendizaje efectivo el desarrollo profesional. Se basa en cinco habilidades: la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. El SEAL se compone de conjunto de procedimientos y materiales organizados en forma de currículum explícito y estructurado que están preparados para la integración curricular en un centro. Los materiales curriculares SEAL fueron lanzados en 2005 gratuitamente a todas las escuelas primarias y en 2007 se difundió el SEAL para secundaria. En 2010 el 90% de las escuelas primarias y el 70% de centros de secundaria lo habían implantado. La evaluación del SEAL muestra un impacto significativo en el bienestar y comportamiento de los alumnos. En la educación secundaria; Humphrey et al., (2010) señalan que se muestra un aumento significativo en el sentimiento de autonomía, influencia en jóvenes, mejoras específicas en el comportamiento, habilidades interpersonales y relacionales.

Dentro del marco nacional, encontramos diversas universidades que realizan iniciativas en torno a la IE y la educación emocional. El *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) (Universidad de Barcelona y Universidad de Lleida) investiga sobre la educación emocional, realizando trabajos de fundamentación de la educación emocional, materiales prácticos para el desarrollo de competencias emocionales en la educación obligatoria y postobligatoria, en familias, experiencias prácticas, diseño y evaluación de programas, música y emoción, y relajación. Por otro lado, el grupo interdepartamental *Desarrollo Personal y Educación* de la Universidad Autónoma de Barcelona, investiga el perfil emocional del docente. En la Facultad de

Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramón Llull se realiza docencia e investigación sobre IE. En la Universidad de Málaga encontramos el *Laboratorio de Emociones* que, desde el año 2008 y bajo la dirección del catedrático Pablo Fernández-Berrocal, lleva a cabo un proyecto llamado *Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula mediante la educación de la inteligencia emocional*, incentivado por la Consejería de Economía, Ciencia y Empresa. Han publicado su programa INTEMO: “Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes, 2013”. Este programa de entrenamiento de IE está basado en el modelo de habilidad (Mayer & Salovey, 1997) y se centra en el aprendizaje de destrezas emocionales (percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional), desde un enfoque muy práctico y con una metodología que permite desarrollar cada una de ellas. La aplicación experimental ha mostrado efectos positivos a medio y largo plazo en ámbitos tan diferentes como la salud mental, la agresividad o la empatía de los adolescentes. La Universidad de Cádiz cuenta en la actualidad con un grupo de investigación, que se centra en las siguientes áreas: Inteligencia emocional y relaciones humanas; Inteligencia emocional y salud; Adaptación socio-escolar y procesos emocionales; Resiliencia; Adicciones y adaptación social; Contextos multiculturales; Envejecimiento activo y desarrollo de competencias emocionales y género; siendo la responsable del mismo la Dra. Rocio Guil. Asimismo, la Fundación Botín desarrolla programas en el ámbito de la IE, junto con la Universidad de Cantabria, contando con la Dra. Raquel Palomera. Por su parte, en la Universidad de Murcia, bajo la supervisión de la catedrática M^a Dolores Prieto, el *Grupo de Altas Habilidades* cuenta con una línea de investigación específica en torno a la IE.

Existen también, diversas organizaciones que trabajan sobre la IE y educación emocional. La *Fundació per l'Educació Emocional* de Barcelona fue creada en 2007 y tiene como misión la difusión de la educación emocional. En las Palmas de Gran Canaria existe la *Sociedad de Investigación Científica de las Emociones*.

Se encuentran algunas iniciativas por parte de la administración. El *Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento* de la Diputación de Guipúzcoa, pone en marcha un plan de innovación educativa que consiste en la formación del profesorado en educación emocional. Su objetivo es implantar programas de desarrollo emocional en todos diversos niveles educativos. La *Red Extremeña de Escuelas de IE* se crea en 2009. Con apoyo de la administración, los centros que componen esta red desarrollan programas de aprendizaje social y emocional y se comprometen a la innovación en torno a la IE.

Actualmente, existen programas, materiales y recursos que están presentes en el mercado comercial y tanto para las familias como para el profesorado son de gran utilidad para desarrollar, mediante la práctica, la IE y por ende, la educación emocional. Citamos algunos con la pretensión de que puedan servir de ayuda:

Para Educación Infantil: a) Educación Emocional. Programa para 3-6 años. (López-Cassà coord., 2010). b) Actividades para el desarrollo de la IE en niños. (GROP, 2009). c) Programa Siendo Inteligente Con Las Emociones (SICLE) (Vallés-Arándiga, 1999).

Para Educación Primaria: a) Educación Emocional. Programa para 6-12 años. (Renom coord., 2010); b) Competencias. Programa de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y de comunicación (Vallés-Arándiga, 2010); c) Estímate. Programa de autoestima. (Vallés-Arándiga, 2010); d) Programa de IE para la Convivencia Escolar (PIECE) (Vallés- Arándiga, 2007); e) Desarrollando la Inteligencia Emocional I, II y III (DIE) (Vallés-Arándiga & Vallés-Tortosa, 1999, 2006); f) Refuerzo de las habilidades sociales I y II. Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés-Arándiga, 1994).

Para Educación Secundaria Obligatoria: a) Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Emocional Obligatoria. (Pascual &

Cuadrado coord., 2001); b) Desarrollando la Inteligencia Emocional IV (DIE) (Vallés- Arándiga & Vallés-Tortosa, 1999, 2006); c) Siendo Inteligente Con Las Emociones 4 (SICLE) (Vallés-Arándiga, 2000); d) Refuerzo de las habilidades sociales III. Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés-Arándiga, 1994).

Para educación secundaria postobligatoria y vida adulta: a) Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional (Güell-Barceló & Muñoz-Redom, 2000); b) Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria (Güell & Muñoz, 2003); c) Desarrollando la Inteligencia Emocional V (DIE) (Vallés- Arándiga & Vallés-Tortosa, 1999, 2006).

Para las familias, el Programa de estimulación cognitiva, afectiva y social (Grau, Álvarez y Tortosa, 2010), pretende implicar a las familias en el proceso educativo de los niños (ante la manifiesta y comprensible falta de preparación o desinformación que presentan padres y madres para apoyar la labor educativa), fomentando las estrategias de enseñanza que van adquiriendo en las escuelas y aplicándolas, desde la emoción y el afecto, a través de la práctica en el ámbito familiar. El Programa está diseñado para alumnado de Educación Infantil en general, y en particular, para aquellos con necesidades educativas especiales. Consta de siete unidades didácticas orientadas a tratar en cada una de ellas un aspecto fundamental del funcionamiento cognitivo. La complementariedad y la labor conjunta de la mediación familiar y educativa siguiendo una misma línea de actuación, redundará en una mayor efectividad del aprendizaje. De este modo, la familia pasará a ser un agente activo en la educación de sus hijos, guiándoles hacia una constante reflexión sobre su propio pensamiento; estas habilidades de tipo metacognitivo, serán las bases necesarias para un aprendizaje reflexivo, creativo y autosuficiente, tan necesario en las aulas actuales.

Para los profesionales de la educación, el Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula), (López, 2009) es una propuesta didáctica diseñada para dotar a los maestros y profesores de nuevos recursos psicopedagógicos basados en la relajación para mejorar sus tareas docentes. La finalidad es, por un lado, paliar la falta de atención y concentración de los alumnos y el exceso de agitación en las aulas, mejorando así el rendimiento académico; del mismo modo, educar para la salud disminuyendo el estrés escolar de maestros y alumnos; así como desarrollar la IE facilitando la educación emocional, aprendiendo a escuchar y reconocer las propias emociones para autocontrolarse, y profundizar en el autoconocimiento y la relación con uno mismo.

Recientemente, se ha publicado el libro “Inteligencia Emocional en Educación” (Bisquerra, 2015) como conmemoración del vigésimo quinto aniversario de la IE como constructo científico, donde se revisan las implicaciones de la investigación sobre IE para la mejora de la calidad de la educación integral, en general, y de la educación emocional, en particular.

El hecho de que nuestra muestra de alumnos en el estudio empírico sea adolescente, hace que resulte de nuestro interés detenernos en esta etapa psicoevolutiva.

Es necesario, intentar dejar atrás las creencias de que la adolescencia es un periodo turbulento, de crisis inevitable y de irresponsabilidad; al parecer, como encontrar a un culpable nos tranquiliza a todos, atribuir lo que no nos gusta de la adolescencia a un hecho natural e irremediable como la entrada en juego de las hormonas sexuales, nos ha hecho descuidar otros aspectos trascendentales del desarrollo. Es cierto que el aumento de hormonas sexuales durante la pubertad intensifica el interés y la actividad sexual, pero de ahí se ha pasado a sostener que son ellas las que influyen en todas las características típicas de la adolescencia (impulsividad, alteraciones del humor, conductas de riesgo, búsqueda de la

identidad...), y esta ampliación no tiene fundamentación ni evidencias corroboradas por los hechos; del mismo modo, se ha considerado que las posibilidades de la inteligencia adolescente estaban ya establecidas por la educación infantil, y que lo único que cabía hacer era cuidar el desarrollo de lo ya instituido e intentar que el adolescente no se metiera en problemas; no se pensaba que pudiera darse ningún cambio de importancia en el cerebro. Este viejo paradigma no se corresponde con la realidad, y está perjudicando seriamente a los adolescentes, a sus familias, a las escuelas y a la sociedad entera. Según Marina (2014), los expertos advierten de que estamos “infantilizando” la adolescencia, no reconociendo sus fortalezas, sus competencias y su brillantez.

El nuevo paradigma, basado en la neurociencia, nos ofrece una perspectiva más optimista y veraz. Uno de los mayores descubrimientos sobre el cerebro en los últimos años es que la conducta de los adolescentes responde no sólo a los cambios hormonales (aparte de las hormonas sexuales, tiene gran importancia la sensibilidad del cerebro a la dopamina, que activa el circuito de la recompensa y que hace que los adolescentes valoren más los premios posibles que los riesgos reales, o la presencia de la oxitocina, que fomenta su sociabilidad), sino sobre todo a rápidos y masivos cambios ocurridos en la reorganización sináptica. Durante la adolescencia, el cerebro se rediseña por completo, lo que convierte esta edad en un tiempo privilegiado para el aprendizaje y una gran oportunidad para construir un cerebro mejor (o una ocasión para desperdiciar el potencial del mismo). El adolescente puede aprender a pensar mejor, sentir mejor, ser más libre y de esta manera definir su personalidad, conseguirlo es responsabilidad de toda la sociedad.

La neurociencia cognitiva ya nos indica, a través del estudio de la actividad de las diferentes áreas del cerebro, que sólo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama la atención y genera emoción; aquello que es diferente y sobresale de la monotonía. Otro término de interés en nuestro trabajo es el de neuroeducación; ésta, basándose en los datos que aporta la investigación

científica, analiza cómo interactúa el cerebro con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje. La neuroeducación trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención; de cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria, sacando provecho de estos conocimientos e intentando aplicarlos a los alumnos y a los mismos maestros.

Lo mencionado, no impide reconocer que hay problemas con los que se enfrenta en esta nueva andadura. Entre ellos, la enorme dificultad del lenguaje en la transferencia de los conocimientos de la neurociencia desde los neurocientíficos a los maestros, para que éstos capten con certeza y seguridad esta transmisión y poder así aplicarlos en la clase a los alumnos, así como, seleccionar con claridad los datos neurocientíficos que, transferidos al maestro, sean de aplicación real y beneficien su labor; Mora (2013), propone al neuroeducador como la figura capaz, desde una perspectiva interdisciplinar, de hacer de puente entre los conocimientos del cerebro y su funcionamiento y los maestros, enseñando a éstos sobre los avances más recientes de la neurociencia aplicables a la enseñanza y haciéndoles capaces de detectar en cada alumno ciertas enfermedades o déficits que, incluso siendo síntomas sutiles, impidan a los alumnos aprender correctamente (como cambios en el mundo emocional del alumno que se expresan en ansiedad, depresiones reactivas o, más allá, en trastornos más específicos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del espectro autista, dislexia, discalculia, o lesiones en la zona prefrontal del cerebro, con afectación directa en la personalidad de los mismos), y poder así contactar con las familias y derivarles externamente al especialista para tales efectos.

Actualmente existen prestigiosas instituciones como el Centro de Neurociencia para la Educación de la Universidad de Cambridge que está haciendo esfuerzos por entresacar conocimientos sólidos y bien contrastados de la

neurociencia y hacerlos aplicables a la enseñanza, realizando también un trabajo complementario en difundirlos a los medios e instituciones interesadas, o la Sociedad internacional Mind-Brain and Education a través de la revista *Mind, Brain and Education*, que sigue ese mismo camino de publicar estudios en este campo.

Del mismo modo, resulta gratificante descubrir que distintas universidades de España (Salamanca, Sevilla, UNED...), en el Grado de Psicología, han incluido la asignatura de “Neuropsicología”; así como en la Universidad Complutense de Madrid en el Grado de Magisterio, está la asignatura “Intervención neuropsicológica en educación” y en la de Zamora para el mismo Grado la asignatura de “Neuropsicología del desarrollo”. Por su parte, la Universidad Internacional de la Rioja imparte el Máster oficial de “Neuropsicología y Educación”.

Acorde con nuestro sentir, las implicaciones presentadas evidencian que tanto la educación emocional como la neuroeducación, ya están abriéndose camino en la ardua y apasionante tarea que exige la educación de nuestros alumnos tanto desde el ámbito escolar como desde el familiar; potenciando y fomentando el desarrollo emocional en equilibrio con el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, desde una perspectiva amplia e integradora que acoja los paradigmas cognitivistas, constructivistas y neurocientíficos.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Adeyemo, D. A. (2008). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6-3(2), 79-90.
- Agnoli, S, Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M. & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in School-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Almeida, L. & Freire, T. (Coords.) (2008). *Metodologia da investigação en Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligencia: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Álvarez, J. A. & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, 16, 17-42.
- Alston, W. P. (1975). Traits, consistency and conceptual alternatives for personality theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 5(1), 17-48.
- Allport, G. W. (1937/1970). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (Trad. Castellano: Buenos Aires: Paidós, 1970).
- Allport, G. (1942): The use of Personal Documents in Psychological Science. *Social Science Research Council Bulletin*, 49. N.York.
- Allport, G. W. (1961/1974). *Pattern and growth in Personality*. New York: Holt. (Trad. Castellano, Barcelona: Herder, 1974).
- Allport, G. W., & Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 47(1, Whole No. 211), 171-220.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ashton, M. C. & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 150-166.
- Augusto-Landa, J. M. y Montes-Berges, B. (2009). Perceived emotional intelligence, health and somatic symptomatology in nursing students. *Individual Differences Research*, 7(3), 197-211.
- Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Martínez-Arias, M. R., Silva, F. & Graña, J. L. (1995). The Five Factor Model II. Relations of the NEO-PI with other personality variables. *Personality and Individual Differences*, 19, 81-97.
- Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 3542 – 3547.
- Bagby, R. M., Joffe, R. T., Parker, J. D. A., Kalembe, V. y Harkness, K. L. (1995). Major depression and the five factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 9, 224-234.

- Báguena, M. J. (1989). El análisis dimensional y/o disposicional del individuo. En E. Ibáñez y V. Pelechano (eds). *Personalidad* (pp. 45-82). Madrid: Alhambra.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Bandura, A. (1977/1984). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs. N.J. Prentice-Hall. (Trad. Cast. Aprendizaje social. Madrid. Espasa-Calpe. 1984).
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En D. Cervone & Y. Shoda (eds). *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (pp: 185-241). New York: Guilford Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barbaranelli, C. y Caprara, G. C. (1996). How many dimensions to describe personality? A comparison of Cattell, Comrey, and the big five taxonomies of personality traits. *European Review of Applied Psychology*, 46, 15-24.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Rabasca, A. (1998/2006). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzazioni Speciali: Firenze. (Traducción y adaptación española por Del Barrio, V; Carrasco, M.A. & Holgado, P. Madrid: TEA, 2006)
- Barbaranelli, C.; Caprara, G., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expressions of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Psychology*, 84, 490-513.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-I: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 3-13.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-146). Hauppauge, N.Y: Nova Science.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. & Thoma, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). *The impact of emotional and social intelligence on performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bar-On, R. & Parker J. D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39 (6), 1135-1145.
- Bauer, K. W. & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.
- Bechara A, Tranel D. & Damasio AR (2000). Poor judgment in spite of high intellect: neurological evidence for emotional intelligence. In: Bar-On R, Parker JDA, editors. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass; 192–214.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y Creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Belloch, A. (1989): Personalidad. Una realidad construida, en E. Ibáñez y V. Pelechano (eds). *Personalidad (pp:205-240)* Madrid: Alhambra.
- Bennett, G., Seashore, H. G. & Wesman, A. G. (2000). *Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5)*. Madrid:TEA
- Benton, A. L. (1971). *Introducción a la neuropsicología*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X. & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25 (5), 1182-1187.
- Berg, C. A. & Sternberg, R. J. (1985). *Response to novelty: Continuity versus discontinuity in the developmental course of intelligence*. En H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Bermejo, M. R. (1995). *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Bermejo-Pareja F. (2010). La conciencia, la conciencia de sí mismo y las neuronas de von Economo. *Revista de Neurología*, 50, (7), 385-386.
- Bermúdez, J. (1980). *Personalidad. Psicología general II*. Madrid: UNED
- Bermúdez, J. (1985a). *Concepto de Personalidad*. Madrid: UNED
- Bermúdez, J. (1985b). *Psicología de la personalidad*. Vol I y II. Madrid: UNED

- Bermúdez, J. (2012). Aproximaciones sociocognitivas al estudio de la personalidad. En J. Bermúdez; A. M. Pérez García; J. A. Ruiz, P. SanJuan y B. Rueda (eds.). *Psicología de la Personalidad* (pp: 399-442). Madrid: UNED
- Binet, A., & Simon, T. (1908). *Le développement de l'intelligence chez les enfants. L'Année*
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 405-411). Santander: Fundación Botín.
- Bisquerra, R. (coord.); Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, N., Aguilera, P., Segovia, N. & Planelles, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Observatorio Faros. Disponible en www.faroshsjd.net.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolger, N. & Romero-Canyas, R. (2007). *Integrating personality traits and processes. Framework, method, analysis, results*. Nueva York: Guilford Press.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) Nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & 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., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C. & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. en R. Thompson, M. Hughes & J. B. Terrell (eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (329-358). New York: John Wiley & Sons,
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 131-142.
- Buck, R. (1985). Prime Theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 389-413.
- Buck, R. (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. En K. T. Strongman (Ed.). *International review of studies on emotion. I.* (pp. 101-142). Chichester: Wiley.

- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Burt, C. (1949). The structure of mind: A review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 100-111, 176-199.
- Busato, V., Prins, F., Elshout, J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057- 1068.
- Buss, D. (2005). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Boston: Pearson.
- Buss, D. M. & Craik, K. H (1989): Personality as Traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.
- Buss, D.M.; Haselton, M.G.; Shackelford, T.K.; Bleske, A.L. & Wakefield, J.C. (1998). Adaptations, exaptations, and spandrels. *American Psychologist*, 53, 533-548.
- Campo, P., Maestu, F., Ortiz, T., Capilla, A. & Fernández, A. (2005). Activity in the human medial temporal lobe associated with encoding process in spatial working memory revealed by magnetoencephalography. *European Journal of Neuroscience*, 21, 1741-1748.
- Canli, T., Sivers, H., Whitfield, S. L., Gotlib, I. H. & Gabrieli, J. D. E. (2002). Amygdala response to happy faces as a function of extraversion. *Science*, 296, 2191.
- Canli, T., Zhao, Z., Desmond, J. E, Kang, E., Gross, J. & Gabrieli, J. D E. (2001). An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral Neuroscience*, 115, 33-42.
- Cannon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Caprara, C., Barbaranelli, C. & Borgogni, L. (1993/1995). *The Big Five*. Florencia: Organización speciali. (Trad. cast. Bértudez y cols. Madrid: TEA, 1995).
- Caprara, J. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Perugini, M. (1993). «The Big Five Questionnaire»: A new questionnaire to assess the Five-Factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Caprara, G. V., & Cervone, D. (2000). *Personality. Determinants, dynamics and potentials*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Caprara, G., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carlson, N. R. (2006). *Fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson.
- Carlson, J.G., & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston.

- Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema, 14*, 323-332.
- Carrasco, M.A., Holgado, P. & del Barrio, V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco Grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema, 17*, 286-219
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities*. Londres: Cambridge University Press.
- Carver, C.S., y Scheier, M.F. (1997). *Teorías de la personalidad*. Ed. Pearson. Prentice Hall.
- Cattell, R. B. (1943). The Description of Personality: Basic Traits Resolved into Clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*, 476-506.
- Cattell, R.B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika, 12*, 197-220.
- Cattell, R.B. (1950). *Personality: a systematic theoretical and factual study*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Harmondworth, (traducción castellano Cattell, R. B. (1972). *Análisis científico de la Personalidad*. Barcelona: Fontanella
- Cattell, R. (1967). The theory of fluid and cristallized intelligence. *British Journal of Educational Psychology, 37*, 209-224.
- Cattell, R.B. (1972). *Manual for the 16 PF*. Illinois (USA): Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B. (1975). *16 PF. Cuestionario de Personalidad*. Madrid: TEA
- Cattell, R. B (1982). *Structured Personality-Learning Theory*. New York. Praeger.
- Cattell, R.B. (1990). Advances in Cattelian Personality Theory. En L. Pervin (Ed.) *Handbook of Personality Theory and Research* (pp. 101 – 110). Nueva York: The Guildford Press.
- Cattell, R.B. & Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid. Pirámide.
- Cattell, R.B. & Krug, S.E. (1986). The number of factors in the 16 PF: Overview of the evidence with special emphasis on methodological problems. *Educational and Psychological Measurement, 46*, 509 – 526.
- Cattell, R.B.; Cattell, A.K.S. & Cattell, H.E.P. (1993): *Sixteen personality Factor Questionnaire*. Fifth Edition. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.

- Chida, Y. & Hamer, M. (2008). Chronic psychosocial factors and acute physiological responses to laboratory-induced stress in healthy populations: A quantitative review of 30 years of investigation. *Psychological Bulletin*, *134*, 829-885.
- Childs, A. & Kleinoski, R. J. (1986). Successfully predicting career success: An application of the biological inventory. *Journal of applied Psychology*, *71*, 3-8.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz [10.12.2012].
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In C. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (pp. 25-45). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Cloninger, C.R. (1987). Neurogenetic adaptive-mechanisms in alcoholism. *Science*, *236*, 410-416.
- Cloninger, S., (2009). *Conceptual issues in personality psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Cloninger, C. R, Svrakic, D. M. & Pryzbeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and characters. *Archives of General Psychiatry*, *50*, 975-990.
- Coba Ruiz, J. A. (2013). "Funciones cognitivas del lóbulo frontal y su relación con los rasgos de personalidad antisocial de los internos del pabellón 1 del centro de rehabilitación social de Ambato en el periodo enero septiembre del 2012". Trabajo de investigación. Universidad Ecuador.
- Colom, R., & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, *11*, 453-476.
- Comrey, A. L. (1980). *Handbook of interpretation for the Comrey Personality Scales*. San Diego, CA; Educational and Industrial Testing Service.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, *40*, 339-346.
- Connor-Smith, J.K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*, 1080-1107.
- Contrada, R.J. & Gyll, M. (2001). On who gets sick and why: The role of personality and stress. *Handbook of health psychology*, 59-84. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Corrigan, P.W. & Penn, D.L. (2001). *Social Cognition and Schizophrenia*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1987). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T.Jr. & McCrae, R.R. (1994). *Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1999). NEO PI-R MANUAL. NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado. NEO-FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores. Madrid: TEA Ediciones.
- Cramer, P. & Davidson, K. (1998). Defense mechanisms in contemporary personality research (special issue). *Journal of Personality*, 66, 879-1157.
- Cummings, J.L. (1985). Organic delusions: phenomenology, anatomical correlations, and review. *British Journal of Psychiatry*; 146:184-97
- Curtin, F., Walker, J. P., Peyrin, L., Soulier, V., Badan, M. & Schulz, P. (1997). Reward dependence is positively related to urinary monoamines in normal men. *Biological Psychiatry*, 42, 275-281.
- Damasio, A. (1994/2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A.R. (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *Neuroscientist*, 1, 19-25.
- Damasio A.R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A.R. (2000). A second chance for emotion. En R.D. Lane & L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12-23). Nueva York: Oxford University Press
- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264(5162), 1102-1105.
- Darwin C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray. (Traducción español. *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza. 1873).
- Davidson, J. E. (1986). Insight and intellectual giftedness. En R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp.223-243). New York: Cambridge University Press.
- Davidson, R.J. (1993). Cerebral asymmetry and emotion: Conceptual and methodological conundrums. *Cognition and Emotion*, 7, 115-138.
- Davidson, R.J. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 11-21.

- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1986). What is insight?. *Educational horizons*, 177-179.
- 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.
- Dawda, D. & Hart, S. (2000). Sassing 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.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- De Bolle, M., De Fruyt, F., McRae, R., Löckenhoff, C., Costa, P., Aguilar-Vafaie, M. & Yik, M. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171-185.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J. A., Chaminade, T. & Meltzoff, A. N. (2004). The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *Neuroimage*, 23, 744-751.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil* Barcelona: Ariel.
- Del Barrio, V., Carrasco, M.A. y Holgado, F.P. (2006a). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, (3), 567-577.
- Del Barrio, V., Carrasco, M.A. y Holgado, F.P. (2006b). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Del Rosal Sánchez, I. (2015). *Inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en maestros en formación inicial*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Extremadura.
- Deniz, M.E., Traş, Z. & Aydoğan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, (2), 623-632.
- Depape, A. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Derryberry, D. & Tucker, D. (1992). Neural Mechanisms of Emotion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (3), 329-337.

- Devi, L. U., & Rayulu, T. R. (2005). Levels of emotional intelligence of adolescent boys and girls: A comparative study. *Journal of Indian Psychology*, 23, 6-11.
- Dewey, J. (1895). The theory of emotion II. The significance of emotions. *Psychological Review*, 2, 13-32.
- Di Fabio, A & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Validación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Digman, J.M. (1989). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41 (1), 417 – 441.
- Digman, J. M. (1997). Higher order factors of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246-1256.
- Dollard, J., Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy; an analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2014). Scholastic Success: Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*.29(1) 40– 53.
- Dulewicz, S. V., & Higgs, M. J. (2001). *El general and general 360 user guide*. Windsor: NFER-Nelson.
- Duque, P. (2011). Función de los lóbulos frontales (Tema 29). *Máster Neuropsicología Infantil y del Desarrollo* (2ª edición). Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Durlak, J. A. Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Ebstein, R. P., Gritsenko, I., Nemanov, L., Frisch, A., Osher, Y. & Belmaker, R. H. (1997). No association between the serotonin transporter gene regulatory region polymorphism and the Tridimensional Personality Questionnaire (TPQ) temperament of harm avoidance. *Molecular Psychiatry*, 2, 224-226.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social, *Psicodidáctica*, 13, 1, 11-26
- Edelman, G. M. & Tonini, G. (2002). *El universo de la conciencia*. Barcelona: Crítica.
- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotions*. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19, pp. 207–282). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1983). *Emotion in the Human Face*. New York: Cambridge University Press.

- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across culture in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P., Sorenson, E. R. & Friesen, W. V. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164, n° 3875, .86-88.
- Endler, N. S. (1982). Interactionism comes to age. Consistency in social behavior. *The Ontario Symposium. Vol. II, 209-249. Hillsdale, N. J: Erlbaum.*
- Endler, N. S., & Magnusson, D. (1974). Interactionism, trait psychology, psychodynamics, and situationism. Psychological Laboratories, University of Stockholm.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- 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.
- 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 en:
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- 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, 937-948
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London (ed. cas.: Buenos Aires. Paidós, 1971).
- Eysenck, H. J. (1959). *Manual of the Maudsley Personality Inventory*. London: University of London Press.
- Eysenck, H.J. (1967): *The biological basis of personality*. C. Thomas (traducción española en ed. Fontanella).
- Eysenck, H.J. (1990). Dimensions of personality; 16, 5 or 3?. Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12 (8), 773 – 790.
- Eysenck, H. J. (1991). The Big Five or giant three: criteria for a paradigm. En C.F. Halverson, G. Kohnstamm y R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp: 37-52). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eysenck, H.J. (1997). Book reviews. *Personality and individual differences*, 22 (6), 947

- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. Londres: London University.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, SBG. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder & Stoughton. (Adaptación española de TEA, SA, Madrid).
- Eysenck, H.J & Eysenck, S.B. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. New York: Crane, Russak.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985) *Eysenck Personality Scales*. London: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. & Barrett, P. (1985). A revised version of Psychoticism scale. *Personality and individual differences*, 6, 21-29.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Alcalde, R., Extremera, N. & Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos-Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R., & Prieto, M. D. (2006). Emotional intelligence and personality. *Annual Meeting British Educational Research Association (BERA)*. September (6-9). Warwick University (UK).
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sainz, M (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medición. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.
- Ferrándiz, C., Hernández, H., López, J.A., Soto, G. y Bermejo, R. (2009) Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. En P. Fernández Berrocal (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional (pp.: 473-480)*. Santander: Fundación Marcelino Botín
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sainz, M., & Fernández, M. C. (2010). TEIQue-ASF and Academic Performance: A Study with Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.

- Ferreira, A. I., Almeida, L. S., Prieto, G. & Guisande, M. A. (2012). Memoria e inteligencia: interdependencia en función de los procesos y contenidos de las tareas. *Universitas Psychologica*, 11(2), 455-467.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 339-344.
- Franco, J. y Sousa, L. (2011). Lóbulos frontales y funciones ejecutivas. *Revista del Hospital privado de comunidad*. 14, (1), 11-13
- Freudenthaler, H. H. & Neubauer, A. C. (2005). Emotional Intelligence: the convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*. 39, 569-579.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). *The laws of emotion*. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381-403). Nueva York: Guilford.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.
- Furnham, A. & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-823.
- Fuster, J. M. (1989). *The prefrontal cortex: anatomy, physiology and neuropsychology of the frontal lobe* (2ª ed). New York: Raven Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan.
- García-Molina, A. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista Neurología* 50, 738-46.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gardner, H. (1983/1987). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic. (Traducción al español. La estructura de la mente. Barcelona: Paidós, 1987)
- Gardner, H. (1999/2001). *Intelligence Reframed*. Nueva York: Basic Books. (Traducción *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *En Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol. 5, pp. 351-357).

- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, (1), 124-131
- Goff, M. & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Goldberg, L. R. (1982). From Ace to Zombie: Some explorations in the language of personality. En C.D. Spielberger y J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol.I, pp: 203-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldberg L. R. (1990). An alternative «Description of Personality»: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg L. R. (1992). The development of marker variables for the Big-Five structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L. R. (2001). Analyses of Digman's Child-Personality data: derivation of Big Five Factor Scores From Each of Six Samples. *Journal of Personality*, 69,709-743.
- Goldberg, E. (2004). *El cerebro ejecutivo* (2ª edición). Barcelona: Drakontos.
- Goldberg, L. R. & Rosolack, T. K. (1994). The big five factor structure as an integrative framework: an empirical comparison with Eysenck's P-E-N model. En C.F. Halverson, G. Kohnstamm y R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp: 7-35). Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- Golden, S.H., Williams, J.E., Ford, O.E., Yeh, H.C., Paton, C., Nieto, F.J. & Brancati, F.L. (2004). Depressive symptoms and the risk of type 2 diabetes: The atherosclerosis Risk in Communities study. *Diabetes Care*, 27, 429-435.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: Academic Book.
- Goldstein, K. (1942). *After effects of Brain Injuries in War. Their evaluation and Treatment*. Oxford, England: Grune & Stratton.
- Goldstein, R. Z., Leskovjan, A. C., Hoff, A. L., Hitzemann, R., Bashan, F., Khalsa, S. S., Wang, G. J., Fowler, J. & Volkow, N. D. (2004). Severity of neuropsychological impairment in cocaine and alcohol addiction: association with metabolism in the prefrontal cortex. *Neuropsychologia*, 42, 1447-1458.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman D. (2001). *The Emotionally intelligence Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ed B. Barcelona.
- Goma, M., Grande, I., Valero, S. y Punti, J. (2001). Personalidad y conducta delictiva autoinformada en adultos jóvenes. *Psicothema*, 13, 252-257.

- Gómez Beldarrain, M. (2007). Síndromes disecutivos y lóbulos frontales. In J. Peña Casanova (coord). *Neurología de la conducta y neuropsicología* (pp. 327-350). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Gómez, R., Gómez, A. & Cooper, A. (2002). Neuroticism and extraversion as predictors of negative and positive emotional information processing: comparing Eysenck's, Gray's, and Newman's theories. *European Journal of Personality*, 16, 333-350.
- Gómez, R.L., Holmberg, K., Bounds, J., Fullarton, C. & Gomez, A. (1999). Neuroticism and extraversion as predictors of coping styles during early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 27, 3-17.
- González, A.; Peñalver, J.; Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?. *Fòrum de recerca*, 16, 699-712
- Gottfredson, L. S. (1994). Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History, and Bibliography. *Wall Street Journal*, 24(1),13-23.
- Grau Company, S., Álvarez Teruel, J. D. & Tortosa Ybáñez, M. T. (2010). Programa de estimulación cognitiva. El papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fioruci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola (pp. 207-220). Alcoy – Roma: Marfil – TRE Università degli studi.
- Gray, E. K. & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70, 177-206.
- Graziano, W. & Ward, D. (1992). Probing the big five in adolescence: personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60, 425-439.
- Green, M.F., Olivier, B., Crawley, J.N., Penn, D.L. & Silverstein, S. (2005). Social Cognition in Schizophrenia: Recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia New Approaches Conference. *Schizophrenia Bulletin*, 31, 882-887.
- Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler, G. Wool & C.T. Madison (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arteché, A. & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1562-1573.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

- Güell, M. M. & Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M. & Muñoz, J. (Coords.) (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guilford, J. P. (1947). *Printed classification tests*. Washington, D.C., Government Printing Office.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill
- Guilford, J.P. (1967/1977). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill. (Traducción castellano, 1977. La naturaleza de la inteligencia humana. Buenos Aires: Paidós).
- Guilford, J.P. (1983). Transformation: Abilities or functions. *Journal Creative Behavior*, 17, 75-86
- Gusnard, D. A., Ollinger, J. M., Shulman, G. L., Cloninger, C. R., Price, J. L., Van Essen, D. C. & Raichle, M. E. (2003). Persistence and brain circuitry. *PNAS*, 100, 3479-3484.
- Hair, E. C. & Graziano, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas. *Journal of Personality*, 71, 971-994.
- Hair, P., & Hampson, S.E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptative behaviour among female students. *Personality and Individual Differences*, 40, 943-952.
- Hall, C.S. & Lindzey, G. (1970): *Theories of Personality*. New York: Wiley.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012) Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hansenne, M., Pinto, E., Pitchot, W., Reggers, J., Scantamburlo, G., Moor, M. & Ansseau, M. (2002). Further evidence on the relationship between dopamine and novelty seeking: a neuroendocrine study. *Personality and Individual Differences*, 33, 967-977.
- Harlow, J. M. (1868). Recovery from the passage of an iron bar through the head. *Publications of the Massachusetts Medical Society*, 2(3), 327-246.
- Heartherton, T. F. & Nichols, P. A. (1994). *Conceptual issues in assessing whether personality can change*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Heaven, P. (1996). Personality and self-reported delinquency: analysis of the «Big Five» personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 20, 47-54.
- Heaven, P.C.L., Mak, A., Barry, J. & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-462.
- Hebb, D. (1949). *The Organization of Behavior*. Nueva York: Wiley.
- Heller, W. (1993). Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, 7, 476-489.

- Hernández, D. (2010). *Alta Habilidad y Competencia Experta*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Herrnstein, R. J. & Murray C. (1994/1996). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon & Schuster.
- Hogan, R. (1986). *Hogan Personality Inventory manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Hogan, R., & Hogan J. (1995). *Hogan Personality Inventory Manual*. Tulsa, OK: Hogan Assessment Systems.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. B. Wolman (Ed.) *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications*. (pp. 267-300). Nueva York: Wiley.
- House, J. S., Landis, K. R. & Umberson D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, nº 4865, 540-545.
- Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2010). Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation. Nottingham: DFE Publications.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People*. New York: Farrar, Straus & Giroux (trad.italiana, I Neuroni Specchio. Torino: Bollati Boringhieri, 2008).
- Izard, C.E. (1979). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality*. En I. S. Cohen (ed.), The G. Stanley Hall Lecture series (Vol. 9, pp. 39-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C.E., Kagan, J. & Zajonc, R.B. (1990). Introduction. En C.E. Izard, J. Kagan & y R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 1-14). Cambridge:Cambridge University Press.
- Jackson, Ch., Furnham, A., Forde, L. & Cotter, T. (2000). The structure of the Eysenck Personality Profiler. *British Journal of Psychology*, 91, 223-239.
- Jackson, D. N., Paunonen, S. V., Fraboni, M. & Goffin, R.D. (1996). A five-factor versus six factor model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 20, 33-45.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Nueva York: Holt.
- Jenaabadi, H., Shahidi, R., Elhamifar, A., & Khademi, H. (2015). Examine the Relationship of Emotional Intelligence and Creativity with Academic Achievement of Second Period High School Students. *World Journal of Neuroscience*, 5(04), 275.

- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jinfu, Z., & Xiaoyan, X. (2004). A study of the characteristics of the Emotional Intelligence of College Students. *Psychological Science (China)*, 27, 293-296.
- John, O.P., Angleitner, A. & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Judge, T. A. & Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 797-807.
- Junqué, C., Bruna, O. y Mataró, M. (Eds.) (2004). *Neuropsicología del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Kappe, R. & Van der Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big Five personality factors on academic performance. *Journal of Research in Personality*, 44, 142-145.
- Karma, E. H. y Maliha, E. S. (2005). Adapting and Validating the Bar-On EQ-i:YV in the Lebanese Context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301-317.
- Kelly, G. (1955/1965). *The psychology of personal constructs*. Vols. I y II. New York: Norton. (Trad. cast.: Buenos Aires. Troquel, 1965).
- Keltner, D. & Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480.
- Killian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roepers Review*, 6(1), 39-42.
- Kirkcaldy, B. D., & Mooshage, B. (1993). Personality profiles of conduct and emotionally disordered adolescents. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 95-96.
- Klüver, H y Bucy, P. C. (1939). Preliminary analysis of functions of the temporal lobes in monkeys. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 42, 979-1000.
- Kohaut, K. (2009). *Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Extraversion and neuroticism as antecedents regulation and dysregulation in adulthood. *European Journal of Personality*, 15, 407-424.

- Kolb, B. & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología humana*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Komaraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R.R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 51*, 472-477.
- Krivoy, E., Weyl Ben-Arush, M. & Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical & Pediatric Oncology, 35*(3) 382.
- Lane, R. D. (2000). Levels of Emotional awareness: Neurological, Psychological and Social perspectives. En R. Bar-On y J.D.A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.171-192). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lane, R. D., & Pollerman, B. Z. (2002). Complexity of Emotions Representations. En L. F. Barret y P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling* (pp.: 217-293). New York: The Guildford Press.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology, 16*, 495-512.
- Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behavior* (pp.168-177) . Cambridge: Cambridge University Press.
- Lang, P. J. (1990). Cognition in emotion: concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behavior* (pp. 192-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lang, P.J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B.N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: Brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry, 44*(12), 1248-1263.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologist, 672-685*.
- Lawrence, A. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences, 3*(2). Recuperado de <http://www.academia.edu/2590707/>.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*, 352-367.
- Leavitt, R. L., & Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly, 35-43*.
- LeDoux, J.E. (1996/1999). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster. (Traduc, castellano. *El cerebro emocional*, 1999. Barcelona: Planeta.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotions circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 155-184.
- LeDoux, J.E (2002). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology, 46*, 209-227.
- Leible, T.L. & Snell, Jr., W.E. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 37*, 393-404.

- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (emotional intelligence and emancipation). *Praxis Der Kynderpsychologie Und Kinderpsychiatry*, 15, 196-203.
- Lewine, J.D. & Orrison, W.W. (1995). Magnetic source imaging: basic principles and applications in neuroradiology. *Academic Radiology*, 2, 436-440.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's Emotions and Moods: Developmental Theory and Measurement*. Nueva York: Plenum.
- Lewis, M. & Roseblum, L. (1978). Introduction: Issues in affect development. En M. Lewis y L. Roseblum (eds.): *The Development of Affect* (pp. 1-20). Nueva York: Plenum.
- Lewis, M., Sullivan, M.W. & Michalson, L. (1990). The cognitive-emotional fugue. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 264-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lopes, P.N, Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35, 641-658.
- López, L. (2009). El Programa TREVA de relajación en la escuela. *Revista Perspectiva Escolar*, 336, 60-66.
- López-Cassà, E. (Coord.). (2010). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López de Juan Abad, B., Fernández, O y Ramos, E. (2015). La Inteligencia Emocional en la adolescencia: La competencia comunicativa y el autoconcepto. *Inteligencia emocional y bienestar: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. 776-782
- López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- 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(3), 329-342.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción* (2ª ed.). Barcelona: Fontanella.
- MacLean, P. D. (1985). Brain Evolution relating to family, play, and the separation call. *Archives of General Psychiatry*, 42, 405-417.
- Maddi, S. R. (1980). *Personality theories: A comparative analysis*. Homewood, II: Dorsey Press.
- Maestú, F., Río, M. y Cabestero, R. (Eds.) (2008). *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Magnusson, D. (1981). *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nueva York: Wiley.

- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Madrid: Ariel.
- Markey, P., Markey, Ch., Tinsley, B. & Ericksen, A. (2002). A preliminary validation of preadolescents' self-reports using the five Factor Model of Personality. *Journal of Research in Personality, 36*, 173-181.
- Martin, T., & Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences on the EPQ-R and attitudes to work. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 1-5.
- Martínez González, J.A. (2010): Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Martinez-Pons, M (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition, and Personality, 17*, 3-13.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition, and Personality, 19*, 331-350.
- Matthews, G. & Deary, I. J. (1998): *Personality Traits*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 15*, 179-196.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4* (3), 197-208.
- Mayer, J.D. & 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., Caruso, D. & Salovey, P. (1999a). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999b). *MEIS Item Booklet (Research Version 1.1)* Toronto, ON: MHS Publisher.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2001/2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En J. Stenberg, y B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of intelligence* (pp. 528- 549). Cambridge: University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105.

- McAdams, D. P. (1987). A life-story model of identity. *Perspectives in Personality*, 2, 15-50.
- McAdams, D. P. (1994). *Can personality change?. Levels of stability and growth in personality across the life span*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new big five. Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217
- McCabe, K., Houser, D., Ryan, L., Smith, V. & Trouard, T. (2001). A functional imaging study of cooperation in two-person reciprocal exchange. *PNAS*, 98, 11832-11835.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Nueva York: Free Press.
- McCrae, R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. En R, Bar-On & J., Parker, (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp: 263-276). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (1991). Adding Liebe and Arbeit: The full five-factor model and wellbeing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232.
- McCrae, R. & Costa, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 139-153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T & Yik, M. S. (1996). Universal aspects of Chinese personality structure. En M. Bond (Ed), *Handbook of Chinese psychology* (189-207). Hong Kong: Cambridge University Press.
- McGrew, K. S. (2009). CHC (Cattell–Horn Gf–Gc and Carroll Three-Stratum) theory and the human cognitive abilities project: standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- McLean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the “visceral brain”: recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- Mervielde, L & De Fruyt, F. (2000). The Big Five Personality Factors as a Model for the Structure of Children's Peer Nominations. *European Journal of Personality*, 14, 91-106.
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes*. Tesis Doctoral Universidad de Murcia.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Mikolajczak, M., Petrides, K.V., Coumans, N. & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (3), 455-477.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assesment*. Wiley. New York.

- Mischel, W. (1976). *Introducción a la personalidad*. México: Interamericana.
- Mischel, W. (1978). Personality research: A look at the future. En H. London (ed), *Personality: A new look at metatheories*, 1-19. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1981). *A cognitive social learning approach to assessment. Cognitive assessment*. New York: Guilford Press.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 111-134. New York: Guilford Press.
- Mischel, W. (2009). From personality and Assessment (1968) to Personality Science, 2009. *Journal of Research in personality*, 43, 282-290.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structures. *Psychology Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Mitrofan, N., y Cioricaru, M.F. (2014). Emotional intelligence and school performance-correlational study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 769 – 775.
- Molero A, Nathzidy, G, y Lauder J. (2010) Neuropsicología y técnicas neurofisiológicas: aportaciones al estudio de la biología del comportamiento. *Avances en Neurología* [Internet]. [citado 29 Set 2010]; 1:3. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/1502>
- Molero, D. y Ortega, F. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 47-61.
- Montag, I. y Levin, J. (1994). The five-factor personality model in applied settings. *European Journal of Personality*, 8, I-II.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007) Inteligencia Emocional y personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga, España.
- Moreno, B. y Díaz, D. M. (2013). *Psicología de la personalidad*. UDIMA: Ediciones CEF.
- Morgado, I. (2011). Cómo sentimos las emociones. En E, Punset (Coord.) *Cerebro y Emociones* (pp.. 6-15). *National Geographic. Edición especial (octubre). España*.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D. & Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24, 1-9.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley

- Mozaz, M. J., Mestre, J. M. y Nuñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En Mestre, JM y Fernández, P. (coord.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 123-151). Madrid: Pirámide.
- Muelas, A. (2013) Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*.18, 115-126.
- Nadel L. (1992). Multiple Memory Systems: what and why. *Journal Cognitive Neuroscience*, 4,179-188.
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México, Trillas.
- Neuenschwander, R., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Roebers, C. (2013). Personality factors in elementary school children: Contributions to academic performance over and above executive functions?. *Learning and Individual Differences*, 25, 118-125.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nimchinsky, E. A., Gilissen, E., Allman, J. M., Perl, D. P., Erwin, J. M., and Hof, P. R. (1999).A neuronal morphologic type unique to humans and great apes. *Proc Natl Acad Sci USA* 96, 5268-5273.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, L J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA.: Blackwell Publisher
- O'Connor, M. & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En P. Fernández-Berrocal et al, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 449-453). Santander: Fundación Botín.
- Ordóñez, A. (2015). *Ajuste psicológico en la infancia: aspectos emocionales y variables asociadas*. Tesis doctoral Universitat de València.
- Ortega-Álvarez, F. (2009). *La Educación Emocional de los escolares de Educación Primaria*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Jaén: Universidad de Jaén. Inédito.
- Ozer, D. J. & Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357-388.
- Palmer, B. R., & Stough, C. (2002). Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT). Interim technical manual (Version 2). Victoria: Swinburne University of Technology.
- Palmero, F. (2008). Motivación y emoción. Madrid: Mcgrall-Hill.

- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23-24), 1-25.
- Palomera, R. (2005). Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional. Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Papez, J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330
- Parker, J., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Parodi A.I., Ferrándiz C. y Bermejo R. (2010) Competencia socio-emocional y rendimiento académico en alumnos de ESO. II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables psicológicas y educativas implicadas (pp: 465-475). Granada: Editorial GEU.
- Pascual, V y Cuadrado, M (Coord.). (2001). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Emocional Obligatoria. España-Wolters Kluwer.
- Pascual-Leone, A. y Tormos, J.M. (2008). Estimulación magnética transcranial: fundamentos y potencial de la modulación de redes neurales específicas. *Revista de Neurología*, 46(S1), 3-10.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 538-556.
- Patti, J., Brackett, M. A., Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47,(1-A).
- Pelechano, V. (1989): Ejes de referencia y una propuesta temática, en E. Ibáñez y V. Pelechano (eds). *Personalidad* (p.265-329)Madrid: Alhambra.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Ed. Ariel Psicología.
- Pelechano, V., Matud, P., y De Miguel, A. (1994). *Estrés, personalidad y salud: Un modelo no sexista del estrés*. Valencia: Alfaplús.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Penn, D.L., Corrigan, P.W., Bentall, R.P., Racenstein, J.M. & Newman, L. (1997). Social cognition in schizophrenia. *Psychological Bulletin*, 121, 114-132.

- Peñate, W, Ibáñez, L y González, M. (1999). La cuantía y naturaleza de las dimensiones básicas de personalidad: una aproximación empírica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25, 103-130.
- 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*, 22 (9).
- Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2012). Introducción al estudio de la personalidad. Unidades de Análisis. En Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (eds.). *Psicología de la Personalidad* (pp.29-59). Madrid: UNED.
- Pérez-González, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 278-283.
- Pérez-González J. C., Petrides K. V., & Furnham A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In Schulze R., Roberts R. D. (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 124-143). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez-González, J. C. & Sanchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and individual differences*, 65, 53-58
- Pérez, E. y Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la Inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Revista latinoamericana de ciencia psicológica* 5(2) 105-118.
- Pervin, L. A. (1970/1978). *Personality: Theory, assessment and research*. Nueva York: Wiley & Sons. (Traduc., cast., Personalidad. Teoría, diagnóstico e investigación. Bilbao: DDB).
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. Doctoral dissertation. University College London.
- Petrides, K. V. (2006). Deriving Factor Scores from the TEIQue-SF. Webnote #2. <http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/kpetrides/teique1.htm> [17.04.2013]
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 239-255.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Role*, 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. (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., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*, 574-577.
- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns (Series in Affective Science)*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). "On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence". *Cognition & Emotion, 21* (1), 26-55.
- 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.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Lighthart, L., Bloomsma, D. I. & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*, 906-910.
- Pettit, M.L., Jacob, S.C., Page, K.S. y Porras, C.V. (2010). An assessment of perceived emotional intelligence and eating attitudes among college students. *American Journal of Health Education, 41*(1),46-52.
- Phelps, E. (2006). Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdale. *Annual Review of Psychology, 57*(2), 27-53.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Pinillos, J. L (1974). *Cuestionario de personalidad (CEP)*. Madrid. TEA.
- Pinker, S. (1997). *Cómo funciona la mente*. Barcelona, Destino.
- Plomin, R.(2002). *Genética de la conducta*. Madrid: Ariel, S.A.
- Plomin, R. & Caspi, A. (1998). «DNA and personality». *European Journal of Personality, 12*(5), pp. 387-407.
- Plutchik, R. (1970). Multiple rating scales for the measurement of affective states. *Journal of Clinical Psychology, 22*, 423-425.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322-338.

- 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. Monográfico. "Inteligencia Emocional y Educación". COORDINACIÓN: Dr. Pablo Fernández Berrocal (UMA) Revista de Investigación Psicoeducativa, 6 (2), 127-143.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C. Ferrando, M., Sánchez, C. & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía* 240(66), 241-259
- Prieto, M.D. y Sternberg, R.J. (1993). Inteligencia. En L. Pérez (Ed) *Diez Palabras Clave en Superdotados*. Estella EVD. Madrid.
- Quarter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M. y Whiteley, H.E. (2012): "Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in british secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill: Madrid.
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Renom, A. (Coord.). (2010). Educación emocional. Programa para la Educación Primaria. Barcelona: Praxis.
- Revelle, W. (1997). Three fundamental dimensions of personality [WWW document]. URL <http://personality-project.org/perproj/theory/big3.table.html>.
- Rilling, J. K., Glenn, A. L., Jairam, M. R., Pagnoni, G., Goldsmith, D. R., Elfenbein, H. A., Lilienfeld, S. O. (2007). Neural correlates of social cooperation and non-cooperation as a function of psychopathy. *Biological Psychiatry*, 61, 1260-1271.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Episodic and semantic knowledge in emotional selfreport: Evidence for two judgment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 198–215.
- Rolfhus, E. L., & Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of educational psychology*, 91(3), 511.
- Romero, E., Luengo, M. A. & Sobral, J. (2001). Personality and antisocial behaviour: study of temperamental dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 329-348.
- Roselló, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C. & King, G. A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516-530.

- Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Rubia Vila, J.F. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Innobasque.
- Ruiz, M.E., Castellanos, E., Enríquez, C.B. (2013): “Factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico del estudiante universitario”. En *IX Jornada de docencia en contabilidad. Libro de Comunicaciones*, (pp. 1-35). Ed. Copicentro. Granada.
- Russo, P., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S. & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 274-283.
- Saggino, A. (2000). The big three or the big five? A replication study. *Personality and Individual Differences*, 28, 879-886.
- Sáinz, M. (2010). *Creatividad, Personalidad y Competencia Socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J. & 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. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, T., Fernández – Berrocal, P., Montañés, J., Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 455-474.
- Sánchez-López, D., Renán León-Hernández, S. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 10.
- Sánchez-Navarro, J. P. & Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de la Psicología*, 2 (diciembre), vol. 20, 223-240.

- Saudino, K.J & Plomin, R. (1996). Personality and Behavior Genetics: Where Have Been and Where Are We Going? . *Journal of Research in Personality*, 30, 335-347.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K.R. (1992). What does facial expression express? En K. Strongman (ed.): *International Review of Studies of Emotion, Vol. 2* (pp. 139-165). Oxford: John Wiley and Sons.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K.R. (2000). Psychological models of emotion. En J.C. Borod (ed.): *The Neuropsychology of Emotion* (pp. 137-162). Nueva York: Oxford University Press.
- Schuerger, J. M. (2001). *16PF-APQ. Manual*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Schulze, R. y Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- 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.
- 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(6), 921-933.
- Serna, B. (2007). *Inteligencia Emocional y Factores relacionados con el Rendimiento Académico: Un Estudio con Niños y Adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad de Murcia.
- Shoda, Y., Cervone, D. & Downey, G. (2007). *Persons in context*. Nueva York: Guilford Press.
- Shoda, Y. & Mischel, W. (2000). Reconciling contextualism with the core assumptions of personality psychology. *European Journal of Personality*, 14, 407-428.
- Sholberg, M. M. y Mateer, C. A. (1989). Remediation of executive functions impairments. En Sholberg M. M, Mateer, C.A. (eds.), *Introduction to cognitive rehabilitation* (pp. 232-263). Nueva York: Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1974). *Walden two*. Hackett Publishing.
- Sibley, C. G., Harding, J. F., Perry, R., Asbrock, F. y Duckitt, J. (2010). Personality and Prejudice: Extension to the HEXACO personality model. *European Journal of Personality*, 24, 515-534.
- Silva, E., Avia, D., Sanz, J., Martínez-Arias, R., Graña, J. L. & Sánchez-Bernardos, L. (1994). The five factor model- I Contributions to the structure of the NEO-PI. *Personality and Individual Differences*, 17, 741-753.
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.

- Slobodskaya, H. & Akhmetova, O. (2010). Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (5), 441-451.
- Slobodskaya, E. R., Akhmetova, O. A. & Safronova, M. V. (2008). Personality Traits and Style of Life as Factors of School Performance in Adolescents. *Psychological Science and Education*, 2, 70-79.
- Solomon, R. L., & Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. I. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Soto, G., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Ferrando, M., Prieto, M.D., Bermejo, R. y Hernández, D. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Niños y Adolescentes). *Aula Abierta*, 1, 13-24.
- Spearman, C. (1927). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. Londres: Mac-Millan.
- Spencer, H. (1855). *Principles of Psychology*. Londres: Williams and Norgate.
- Spinath, B., Freudenthaler, H. & Neubauer, A.C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486.
- Spinella, M. (2005). Prefrontal substrates of empathy: Psychometric evidence in a community sample. *Biological Psychology*, 70, 175-181.
- Springer, S.P. & Deutsch, G. (1985). *Cerebro derecho, cerebro izquierdo*. Madrid, GEDISA.
- Steel, P., Schmidt, J. y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Stein S.J. y Book H.E (2000). *The EQ edge: emotional intelligence and your success*. Toronto (Canada): Stoddart Publishing.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, practices, and outcomes. *Educational and Child Psychology*, 20, 6-18.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Sternberg, R., Ferrándiz, C., Hernández, D. & Ferrando, M. (2011). Inteligencia Exitosa y Alta Habilidad. En M. D. Prieto Sanchez (Eds.), *Psicología de la Excepcionalidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Sternberg, R.J. & Prieto, M.D. (2007). Competencia expert y conocimiento Tácito. Gifted Students Expert Competence and Tacit Knowledge. *Revista Educación Comunidad de Madrid*, 9, 31-36.
- Stokes, G.S., Mumford, M.D. & Owens, W.A. (1989). Life history prototypes in the study of human individuality. *Journal of Personality*, 57, 507-543.
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Branch Correctional Service of Canada. Disponible en http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_e.pdf.
- Suberviola, I. (2012). *Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario*. Revista de Comunicación Vivat Academia. Universidad de la Rioja.España.
- Suhara, T., Yasuno, F., Sudo, Y., Yamamoto, M., Inoue, M., Okubo, Y. & Suzuki, K. (2001). Dopamine D2 receptors in the insular cortex and personality trait of novelty seeking. *Neuroimage*, 13, 891- 895.
- Sukhodolsky, D.G., Golub, A., & Cromwell, E.N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31, 5, 689-700.
- Suls, J. & Bunde,J.(2005). Anger, anxiety, and depression as risk factors for cardiovascular disease: The problems and implications of overlapping affective dispositions. *Psychological Bulletin*, 131, 260-300.
- Taki, T. H. (2010) “Regional gray matter density associated with emotional intelligence: Evidence from voxel-based morphometry”, *Human Brain Mapping*.
- Tamietto M., Latini, L., De Gelder, B. & Geminiani, G. (2005). Functional asymetry and interhemispheric cooperation in te preception of emotions from facial expresions. *Experimental Brain Research*, 171 (3), 389-404.
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353–364.
- Tellegen, A. (1985). *Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with and emphasis on self-report*. Tuma A. Hussain (ed); Maser, Jack, D. (ed).
- Tellegen, A. (1988): “Personality similiary in twins reared apart and together”. *Journal of Personality and Social Psychoology*, 54, 1031-1039.
- Thayer, J., Rossy, L., Ruiz-Padial, E. & Johnsen, B.(2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Theraphy and Research*, 27, 349-364
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirapu- Ustárroz, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C (2008a). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista Neurología*; 46 (11): 684-692
- Tirapu, J., García Molina, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008b). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46, 742-750.
- Tirapu, J., Muñoz Céspedes, J. M. y Pelegrín, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34, 673-685.

- Tirapu, J., Pérez Sayes, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44, 479-489.
- Tiwari, P. S. N., & Srivastava, N. (2004). Schooling and Development of Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 49, 151-154.
- Tomkins, S.S. (1984). *Affect theory*. En K.R. Scherer y P. Ekman (Eds). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tranel, D., Damasio, A. & Damasio, H. (1988). Intact recognition of facial expressions, gender, and age in patients with impaired recognition of face identity. *Neurology*, 38, 690-696.
- Tupes, E.R. & Christal, R. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*. USA Air Force Technical Report. Washington: Government Printing Office.
- Vallejo, B., Rodríguez, C., Sicilia, A., García, C., y Martínez, J. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. Comunicación presentada en: 13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis.
- Vallés-Arándiga, A. (1999/2000). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones I, II, III, IV*. Valencia: Promolibro.
- Vallés- Arándiga, A. (1994). *Cuadernos para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas I, II, III*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El Programa PIECE*.
- Vallés-Arándiga, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vallés- Arándiga, A. (2010a). *Competencias, habilidades sociales, cognitivas, emocionales y de comunicación. Educación Primaria*. Valencia: Marfil.
- Vallés-Arándiga, A. (2010b). *Estíma-te. Programa de Autoestima, 6 Volúmenes. Educación Primaria*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (1999/2006). *Desarrollando la inteligencia emocional. I, II, III, IV*. Madrid: EOS.
- Van der Zee, K., Schakel, L. & Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Van Heck, G. L. & Caprara, G. V. (1992). *Future prospects. Modern personality psychology. Critical reviews and new directions*. London: Harvester.
- Van Rooy, D. L., Pluta, P. & Viswesvaran, C. (2005). An evaluation of construct validity: what is this thing called emotional intelligence. *Human Performance*, 18, 445-462.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 64 (11-A)*, 3978.

- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. & Campos, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence, Alexithymia, Coping and Emotional Regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Vernon, P. (1964). *The structure of human abilities*. Londres: Metluen.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., & Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the Big Five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11, 524-530.
- Victor, J. (1994). The five factor model applied to individual differences in school behavior. En C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm & R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 355-366). Hillsdale, NJ: LEA.
- Watson K. (2006). *The von economo neurons, from cells to behavior*. Tesis doctoral. California Institute of Technology. Pasadena, California.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: general and specific factors of emotional experience and their relation to the five factor model. *Journal of Personality*, 60, 441-446.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371.
- Wiesbieck, G. A., Mauerer, C., Thome, J., Jacob, F. y Boening, J. (1995). Neuroendocrine support for a relationship between «novelty seeking» and dopaminergic function in alcohol-dependent men. *Psychoneuroendocrinology*, 20, 755-761.
- Wiggins, J. (1984): "Cattell's system from the perspective of mainstream personality theory". *Multivariate Behavioral Research*, 19, 176-190.
- Williams, D. G. (1990). Effects of psychoticism, extraversion and neuroticism in current mood. A statistical review of six studies. *Personality and Individual Differences*, 2, 615-630.
- Wolfberg, E. (2007). "Cuerpo, memoria emocional y sentimiento de seguridad ¿Cuál historia "recuerda" el cuerpo?". *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 26.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Woodcock, R., McGrew, K. & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III. Tests of Cognitive Abilities*. Itasca. Riverside Publishing.
- Wright, J. C. & Mischel, W. (1987): A conditional approach to dispositional constructs: the local predictability of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1159-1177.

- Yela, M. (1996). Psicología de la inteligencia: un ensayo de síntesis. *Psicothema*, 8 (supl. 1), 265-285.
- Yelkikalan, N., Hacıoglu, G., Kiray, A., Ezilmez, B., Soylemezoglu, E., Cetin, H., Sonmez, R. & Özturk, S. (2012). Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *European Scientific Journal*, 8, (8), 33-50.
- Yuste, C., Martínez, R. & Galvez, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E3)*. Madrid: CEPE.
- Zajonc, R.B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21
- Zuckerman, M. (1992). What is a basic factor and which factors are basic? Turtles all the way down. *Personality and Individual Differences*, 13, 675-681.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P. & Kraft, M. (1993). Comparison of three structural models for personality: the big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.

ANEXOS

ANEXO I: Circular informativa aplicación de pruebas

(Escudo del Centro)

**A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS-AS DE 1º A 4º DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Estimados padres, nos ponemos en contacto con ustedes para informarles de que se está realizando un proyecto de investigación en el Centro en el área de Inteligencia Emocional. La fase de recogida de datos consiste en la aplicación de determinadas pruebas a los alumnos.

En cumplimiento de lo establecido en la Ley 15/1999, de 13 de diciembre, se les informa que los datos obtenidos tendrán un carácter confidencial y no personal.

Si quisieran mayor información pueden ponerse en contacto con nosotros en la siguiente dirección (*dirección mail de contacto*).

Agradeciéndoles de antemano su colaboración, reciban un cordial saludo.

Responsable de la Investigación.

ANEXO II: Calendario y horario de aplicación de pruebas

La aplicación de las pruebas se llevará en dos sesiones, en días diferentes, según se muestra:

SESIÓN	PRUEBAS A APLICAR	TIEMPO TOTAL	
PRIMERA SESIÓN (Día 1)	<i>INTELIGENCIA: DAT-5. Subpruebas:</i>		
	Raz. Verbal (20')		
	(Descanso, aprox. 5')		
	Raz. Abstracto (20')		
	(Descanso, aprox. 5')		
	Ortografía (12')		
	Rapidez y exactitud perceptiva. Parte 1 (3')		
	Rapidez y exactitud perceptiva. Parte 2 (3')		
	Memoria relato oral. BADyG-M (6')		
	<i>DESCANSO (recreo)</i>	9:10 – 10:25 (75')	
		10:45 – 11:10	
	<i>CREATIVIDAD: TTCT. JUEGO 3 “LÍNEAS PARALELAS” (10')</i>		
	<i>INT. EMOCIONAL: TEIQue-ASF (aprox. 20')</i>	11:10 – 12:00 (50')	
	Reparto de Cuestionario BAR-ON para padres y profesor. (aprox. 10')		
SEGUNDA SESIÓN (Día 2)	<i>INTELIGENCIA: DAT-5. Subpruebas:</i>		
	Raz. Numérico (20')		
	(Descanso, aprox. 5')		
	Raz. Mecánico (20')		
	(Descanso, aprox. 5')		
	Raz. Espacial (20')		
	Memoria visual ortográfica. BADyG-M (5')		
	<i>DESCANSO (recreo)</i>	9:10 – 10:25 (75')	
			10:45 – 11:10
		<i>INT. EMOCIONAL: MSCEIT V.2.0. RAMA 4 MANEJO EMOCIONAL (20')</i>	
	<i>INT. EMOCIONAL: BAR-ON (Alumnos) (aprox. 20')</i>	11:10 – 12:00 (50')	
	Recogida de Cuestionario BAR-ON para padres y profesor. (aprox. 10')		

A efectos de codificación cada sujeto anotará en el margen superior derecho de cada portada de prueba los siguientes datos según se exponen:

Nº ASIGNADO (001), SEXO (V-M), CURSO, LETRA, POBLACIÓN.

ANEXO III. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable APERTURA

Estadísticos descriptivos						
	apertura_grupos	SEXO	CURSO	Media	Desviación típica	N
Estado Ánimo PD	1.00	hombre	1º ESO	41.0000	9.09212	10
			2º ESO	44.5714	8.07996	7
			3º ESO	42.8750	7.62398	8
			4º ESO	40.0000	7.31437	5
			Total	42.1667	7.96147	30
		mujer	1º ESO	42.2500	6.35503	12
			2º ESO	41.5000	8.15197	12
			3º ESO	40.8000	8.70057	5
			4º ESO	31.7500	3.59398	4
			Total	40.4848	7.64902	33
		Total	1º ESO	41.6818	7.54912	22
			2º ESO	42.6316	8.04301	19
			3º ESO	42.0769	7.76167	13
			4º ESO	36.3333	7.10634	9
			Total	41.2857	7.78217	63
	2.00	hombre	1º ESO	45.9048	6.76687	21
			2º ESO	47.1200	4.99433	25
			3º ESO	47.3704	5.23412	27
			4º ESO	45.2500	5.48331	16
			Total	46.5730	5.57977	89
		mujer	1º ESO	45.6957	5.98053	23
2º ESO			43.8857	6.39748	35	
3º ESO			44.2941	7.53388	34	
4º ESO			41.7500	5.34723	36	
Total			43.7187	6.45632	128	
Total		1º ESO	45.7955	6.29352	44	
		2º ESO	45.2333	6.02640	60	
		3º ESO	45.6557	6.74261	61	
		4º ESO	42.8269	5.57910	52	
		Total	44.8894	6.25883	217	
3.00	hombre	1º ESO	49.5625	6.41840	16	
		2º ESO	52.8333	3.81663	6	
		3º ESO	48.4444	5.12619	9	

			4º ESO	49.5000	4.76445	6
			Total	49.8108	5.49665	37
		mujer	1º ESO	49.5455	5.55632	11
			2º ESO	50.8333	5.30723	6
			3º ESO	48.2000	3.91010	10
			4º ESO	48.1250	3.27054	8
			Total	49.0571	4.53057	35
		Total	1º ESO	49.5556	5.97001	27
			2º ESO	51.8333	4.52937	12
			3º ESO	48.3158	4.39763	19
	4º ESO		48.7143	3.87156	14	
	Total		49.4444	5.02918	72	
	Total	hombre	1º ESO	46.1064	7.70441	47
			2º ESO	47.5526	5.92155	38
			3º ESO	46.7727	5.87808	44
			4º ESO	45.2222	6.27776	27
			Total	46.4936	6.54266	156
		mujer	1º ESO	45.7174	6.40369	46
			2º ESO	44.1321	7.09560	53
			3º ESO	44.7347	7.24217	49
4º ESO			41.9792	6.25177	48	
Total			44.1276	6.85895	196	
Total	1º ESO	45.9140	7.05515	93		
	2º ESO	45.5604	6.81046	91		
	3º ESO	45.6989	6.67537	93		
	4º ESO	43.1467	6.41302	75		
	Total	45.1761	6.81357	352		
Adaptabilidad PD	1.00	hombre	1º ESO	23.3000	3.86005	10
			2º ESO	26.4286	4.35343	7
			3º ESO	24.6250	4.65794	8
			4º ESO	27.2000	4.08656	5
			Total	25.0333	4.29501	30
		mujer	1º ESO	24.7500	5.47930	12
			2º ESO	22.9167	4.18783	12
			3º ESO	23.4000	3.71484	5
			4º ESO	21.5000	3.51188	4
			Total	23.4848	4.52162	33
	Total	1º ESO	24.0909	4.76004	22	

			2º ESO	24.2105	4.47932	19
			3º ESO	24.1538	4.20012	13
			4º ESO	24.6667	4.69042	9
			Total	24.2222	4.44843	63
	2.00	hombre	1º ESO	27.0476	3.84026	21
			2º ESO	27.1200	5.75413	25
			3º ESO	27.9630	3.88767	27
			4º ESO	29.0625	4.63995	16
			Total	27.7079	4.59051	89
		mujer	1º ESO	26.2609	5.16296	23
			2º ESO	26.9429	5.16745	35
			3º ESO	27.0294	4.88340	34
			4º ESO	26.6944	3.70960	36
			Total	26.7734	4.67228	128
		Total	1º ESO	26.6364	4.54482	44
			2º ESO	27.0167	5.37253	60
			3º ESO	27.4426	4.45917	61
			4º ESO	27.4231	4.12237	52
			Total	27.1567	4.65110	217
		3.00	hombre	1º ESO	31.0625	5.01290
	2º ESO			32.1667	5.91326	6
	3º ESO			31.8889	1.96497	9
	4º ESO			31.8333	3.54495	6
	Total			31.5676	4.25924	37
	mujer		1º ESO	30.1818	4.70783	11
			2º ESO	33.8333	4.70815	6
			3º ESO	29.6000	4.81202	10
4º ESO			30.3750	3.37797	8	
Total			30.6857	4.52296	35	
Total	1º ESO		30.7037	4.81835	27	
	2º ESO		33.0000	5.16984	12	
	3º ESO		30.6842	3.83047	19	
	4º ESO		31.0000	3.39683	14	
	Total		31.1389	4.38083	72	
Total	hombre	1º ESO	27.6170	5.08430	47	
		2º ESO	27.7895	5.74766	38	
		3º ESO	28.1591	4.31839	44	
		4º ESO	29.3333	4.44626	27	

		mujer	Total	28.1090	4.94038	156
			1° ESO	26.8043	5.41857	46
			2° ESO	26.8113	5.70107	53
			3° ESO	27.1837	4.96099	49
			4° ESO	26.8750	4.15971	48
		Total	26.9184	5.06911	196	
		Total	1° ESO	27.2151	5.23958	93
			2° ESO	27.2198	5.70926	91
			3° ESO	27.6452	4.66869	93
			4° ESO	27.7600	4.39853	75
Total	27.4460		5.04029	352		
Manejo Estrés PD	1.00	hombre	1° ESO	30.7000	8.23340	10
			2° ESO	26.2857	6.39568	7
			3° ESO	28.5000	7.11136	8
			4° ESO	33.4000	7.70065	5
			Total	29.5333	7.46825	30
		mujer	1° ESO	30.4167	7.50101	12
			2° ESO	28.6667	6.21338	12
			3° ESO	28.6000	4.50555	5
			4° ESO	33.2500	4.85627	4
			Total	29.8485	6.30040	33
	Total	1° ESO	30.5455	7.65150	22	
		2° ESO	27.7895	6.21449	19	
		3° ESO	28.5385	6.02239	13	
		4° ESO	33.3333	6.20484	9	
		Total	29.6984	6.82650	63	
2.00	hombre	1° ESO	34.4286	7.11738	21	
		2° ESO	34.6800	5.42924	25	
		3° ESO	33.7037	5.21695	27	
		4° ESO	32.4375	5.09861	16	
		Total	33.9213	5.71526	89	
	mujer	1° ESO	31.9565	6.39231	23	
		2° ESO	33.3429	6.01441	35	
		3° ESO	33.2647	5.75410	34	
		4° ESO	32.9722	6.24951	36	
		Total	32.9688	6.03133	128	
Total	1° ESO	33.1364	6.78436	44		
	2° ESO	33.9000	5.76871	60		

			3º ESO	33.4590	5.48201	61		
			4º ESO	32.8077	5.87463	52		
			Total	33.3594	5.90902	217		
	3.00	hombre		1º ESO	34.5000	5.68038	16	
				2º ESO	39.5000	4.84768	6	
				3º ESO	37.8889	7.06124	9	
				4º ESO	34.1667	8.58875	6	
				Total	36.0811	6.52081	37	
				mujer		1º ESO	36.1818	6.17767
		2º ESO	34.6667			7.71146	6	
		3º ESO	31.5000			3.47211	10	
		4º ESO	37.3750			6.18610	8	
		Total	34.8571			6.03491	35	
		Total			1º ESO	35.1852	5.83120	27
					2º ESO	37.0833	6.63953	12
					3º ESO	34.5263	6.23938	19
					4º ESO	36.0000	7.18974	14
					Total	35.4861	6.27536	72
	Total	hombre		1º ESO	33.6596	6.94474	47	
				2º ESO	33.8947	6.73751	38	
				3º ESO	33.6136	6.53155	44	
4º ESO				33.0000	6.23267	27		
Total				33.5897	6.60193	156		
mujer			1º ESO	32.5652	6.84317	46		
			2º ESO	32.4340	6.47632	53		
			3º ESO	32.4286	5.37742	49		
			4º ESO	33.7292	6.24581	48		
			Total	32.7806	6.22961	196		
Total				1º ESO	33.1183	6.87916	93	
				2º ESO	33.0440	6.58941	91	
				3º ESO	32.9892	5.94814	93	
				4º ESO	33.4667	6.20883	75	
				Total	33.1392	6.40072	352	
Interpersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	34.0000	3.26599	10		
			2º ESO	36.0000	4.00000	7		
			3º ESO	37.2500	4.30116	8		
			4º ESO	39.4000	6.87750	5		
			Total	36.2333	4.62141	30		

		mujer	1º ESO	38.9167	4.18783	12
			2º ESO	38.2500	3.07852	12
			3º ESO	37.8000	5.06952	5
			4º ESO	35.0000	4.24264	4
			Total	38.0303	3.95668	33
		Total	1º ESO	36.6818	4.47625	22
			2º ESO	37.4211	3.51688	19
			3º ESO	37.4615	4.40862	13
			4º ESO	37.4444	5.98145	9
			Total	37.1746	4.34608	63
	2.00	hombre	1º ESO	37.8571	4.87120	21
			2º ESO	36.8800	5.35662	25
			3º ESO	37.0741	3.90193	27
			4º ESO	37.8125	4.41541	16
			Total	37.3371	4.60717	89
		mujer	1º ESO	38.7826	5.94640	23
			2º ESO	41.9143	3.50941	35
			3º ESO	40.5000	3.59503	34
			4º ESO	39.9722	3.53340	36
			Total	40.4297	4.16903	128
Total	1º ESO	38.3409	5.41721	44		
	2º ESO	39.8167	5.00336	60		
	3º ESO	38.9836	4.08041	61		
	4º ESO	39.3077	3.91347	52		
	Total	39.1613	4.60342	217		
3.00	hombre	1º ESO	37.5000	5.79655	16	
		2º ESO	39.0000	5.13809	6	
		3º ESO	41.5556	4.74634	9	
		4º ESO	39.5000	3.83406	6	
		Total	39.0541	5.23315	37	
	mujer	1º ESO	41.3636	5.27774	11	
		2º ESO	40.8333	3.37145	6	
		3º ESO	40.7000	4.34741	10	
		4º ESO	42.8750	2.29518	8	
		Total	41.4286	4.08214	35	
Total	1º ESO	39.0741	5.81726	27		
	2º ESO	39.9167	4.25245	12		
	3º ESO	41.1053	4.43339	19		

			4º ESO	41.4286	3.39035	14
			Total	40.2083	4.82639	72
	Total	hombre	1º ESO	36.9149	5.07265	47
			2º ESO	37.0526	5.06150	38
			3º ESO	38.0227	4.43815	44
			4º ESO	38.4815	4.69345	27
			Total	37.5321	4.82790	156
		mujer	1º ESO	39.4348	5.38167	46
			2º ESO	40.9623	3.66880	53
			3º ESO	40.2653	3.90926	49
			4º ESO	40.0417	3.84242	48
			Total	40.2041	4.23044	196
		Total	1º ESO	38.1613	5.35133	93
			2º ESO	39.3297	4.69765	91
			3º ESO	39.2043	4.29499	93
4º ESO	39.4800		4.20540	75		
Total	39.0199		4.69068	352		
Intrapersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	14.1000	4.14863	10
			2º ESO	14.0000	3.26599	7
			3º ESO	17.0000	4.59814	8
			4º ESO	14.4000	3.84708	5
			Total	14.9000	4.04586	30
		mujer	1º ESO	14.1667	4.06388	12
			2º ESO	13.1667	3.21455	12
			3º ESO	15.6000	1.51658	5
			4º ESO	10.7500	2.21736	4
			Total	13.6061	3.43638	33
	Total	1º ESO	14.1364	4.00352	22	
		2º ESO	13.4737	3.16874	19	
		3º ESO	16.4615	3.68817	13	
		4º ESO	12.7778	3.59784	9	
		Total	14.2222	3.76505	63	
	2.00	hombre	1º ESO	13.0952	3.89750	21
			2º ESO	15.4400	3.05614	25
			3º ESO	15.3333	3.49725	27
4º ESO			15.2500	3.02214	16	
Total			14.8202	3.47903	89	
mujer		1º ESO	14.0870	4.57178	23	

			2° ESO	15.1714	4.94372	35
			3° ESO	14.0588	3.41956	34
			4° ESO	14.1667	3.54965	36
			Total	14.3984	4.11132	128
		Total	1° ESO	13.6136	4.24382	44
			2° ESO	15.2833	4.23101	60
			3° ESO	14.6230	3.48408	61
			4° ESO	14.5000	3.40415	52
	Total	14.5714	3.86170	217		
	3.00	hombre	1° ESO	13.2500	3.49285	16
			2° ESO	16.6667	2.94392	6
			3° ESO	15.2222	4.76387	9
			4° ESO	15.0000	2.00000	6
			Total	14.5676	3.67832	37
		mujer	1° ESO	14.1818	3.84235	11
			2° ESO	17.6667	2.65832	6
			3° ESO	15.3000	3.83116	10
			4° ESO	13.8750	6.03413	8
			Total	15.0286	4.30790	35
		Total	1° ESO	13.6296	3.59645	27
2° ESO			17.1667	2.72475	12	
3° ESO	15.2632		4.17455	19		
4° ESO	14.3571		4.63444	14		
Total	14.7917		3.97505	72		
Total	hombre	1° ESO	13.3617	3.75572	47	
		2° ESO	15.3684	3.09683	38	
		3° ESO	15.6136	3.93680	44	
		4° ESO	15.0370	2.90201	27	
		Total	14.7756	3.61819	156	
	mujer	1° ESO	14.1304	4.18786	46	
		2° ESO	15.0000	4.52344	53	
		3° ESO	14.4694	3.37331	49	
		4° ESO	13.8333	4.00177	48	
		Total	14.3776	4.04466	196	
	Total	1° ESO	13.7419	3.97247	93	
		2° ESO	15.1538	3.97471	91	
3° ESO		15.0108	3.67570	93		
4° ESO		14.2667	3.66994	75		

			Total	14.5540	3.86119	352
Manejo Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	.5464	.10183	10
			2° ESO	.5748	.10675	7
			3° ESO	.5991	.06667	8
			4° ESO	.5841	.13195	5
			Total	.5734	.09748	30
		mujer	1° ESO	.6509	.05784	12
			2° ESO	.6211	.10586	12
			3° ESO	.6293	.06798	5
			4° ESO	.6244	.06422	4
			Total	.6336	.07842	33
		Total	1° ESO	.6034	.09504	22
			2° ESO	.6041	.10571	19
			3° ESO	.6107	.06609	13
			4° ESO	.6020	.10345	9
			Total	.6049	.09241	63
	2.00	hombre	1° ESO	.6271	.11654	21
			2° ESO	.6269	.11293	25
			3° ESO	.6429	.10861	27
			4° ESO	.6750	.06842	16
			Total	.6404	.10565	89
		mujer	1° ESO	.6359	.10021	23
			2° ESO	.6841	.07775	35
			3° ESO	.6667	.09542	34
			4° ESO	.6954	.07240	36
			Total	.6740	.08719	128
		Total	1° ESO	.6317	.10712	44
			2° ESO	.6602	.09736	60
3° ESO			.6562	.10130	61	
4° ESO			.6891	.07116	52	
Total			.6602	.09639	217	
3.00	hombre	1° ESO	.6466	.09720	16	
		2° ESO	.6950	.08961	6	
		3° ESO	.6528	.12036	9	
		4° ESO	.7350	.04590	6	
		Total	.6703	.09844	37	
	mujer	1° ESO	.6974	.07203	11	
		2° ESO	.7119	.08298	6	

			3° ESO	.7285	.06976	10	
			4° ESO	.7507	.05196	8	
			Total	.7210	.06929	35	
		Total	1° ESO	.6673	.08997	27	
			2° ESO	.7034	.08281	12	
			3° ESO	.6926	.10190	19	
			4° ESO	.7440	.04826	14	
		Total	.6949	.08868	72		
		Total	hombre	1° ESO	.6166	.11157	47
				2° ESO	.6280	.11166	38
	3° ESO			.6369	.10437	44	
	4° ESO			.6715	.09051	27	
	Total			.6346	.10684	156	
	mujer		1° ESO	.6545	.08666	46	
			2° ESO	.6730	.08867	53	
			3° ESO	.6755	.09176	49	
			4° ESO	.6987	.07421	48	
			Total	.6756	.08642	196	
	Total	1° ESO	.6353	.10130	93		
		2° ESO	.6542	.10082	91		
3° ESO		.6573	.09929	93			
4° ESO		.6889	.08093	75			
Total		.6574	.09800	352			
Autoeficacia Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	131.8000	25.60295	10	
			2° ESO	127.7143	18.08972	7	
			3° ESO	130.6250	13.27659	8	
			4° ESO	138.2000	14.35967	5	
			Total	131.6000	18.80315	30	
		mujer	1° ESO	138.3333	12.33866	12	
			2° ESO	135.6667	14.74223	12	
			3° ESO	132.2000	14.78851	5	
			4° ESO	109.2500	16.58061	4	
			Total	132.9091	16.25070	33	
		Total	1° ESO	135.3636	19.28124	22	
			2° ESO	132.7368	16.04453	19	
			3° ESO	131.2308	13.28002	13	
			4° ESO	125.3333	20.95233	9	
			Total	132.2857	17.38133	63	

	2.00	hombre	1º ESO	143.4762	22.76537	21
			2º ESO	145.7200	15.80222	25
			3º ESO	144.1852	17.93372	27
			4º ESO	142.1875	18.51565	16
			Total	144.0899	18.46227	89
		mujer	1º ESO	143.4348	13.53052	23
			2º ESO	147.2286	15.11736	35
			3º ESO	147.7647	21.41800	34
			4º ESO	144.8889	18.48363	36
			Total	146.0313	17.57949	128
		Total	1º ESO	143.4545	18.29532	44
			2º ESO	146.6000	15.29174	60
			3º ESO	146.1803	19.87168	61
			4º ESO	144.0577	18.35426	52
			Total	145.2350	17.93004	217
	3.00	hombre	1º ESO	150.5625	26.98634	16
			2º ESO	162.3333	16.12038	6
			3º ESO	160.2222	14.06039	9
			4º ESO	162.3333	13.72103	6
			Total	156.7297	20.97704	37
		mujer	1º ESO	161.8182	10.67538	11
2º ESO			169.0000	11.86592	6	
3º ESO			158.4000	15.62192	10	
4º ESO			161.0000	7.21110	8	
Total			161.8857	11.92568	35	
Total		1º ESO	155.1481	22.26536	27	
		2º ESO	165.6667	13.93709	12	
		3º ESO	159.2632	14.51758	19	
		4º ESO	161.5714	10.04386	14	
		Total	159.2361	17.26145	72	
Total	hombre	1º ESO	143.4043	25.26181	47	
		2º ESO	145.0263	18.86150	38	
		3º ESO	145.0000	18.63605	44	
		4º ESO	145.9259	18.65254	27	
		Total	144.6859	20.73265	156	
	mujer	1º ESO	146.5000	15.23118	46	
		2º ESO	147.0755	17.15971	53	
		3º ESO	148.3469	20.68368	49	

			4° ESO	144.6042	20.78230	48
			Total	146.6531	18.52765	196
		Total	1° ESO	144.9355	20.85603	93
			2° ESO	146.2198	17.81622	91
			3° ESO	146.7634	19.70676	93
			4° ESO	145.0800	19.92402	75
			Total	145.7813	19.53156	352

ANEXO IV. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable CONCIENCIA

Estadísticos descriptivos						
	conciencia_grupos	SEXO	CURSO	Media	Desviación típica	N
Estado Ánimo PD	1.00	hombre	1º ESO	41.6667	9.04869	12
			2º ESO	46.3750	6.71751	8
			3º ESO	45.3529	7.44934	17
			4º ESO	41.7778	5.71791	9
			Total	43.8696	7.52952	46
		mujer	1º ESO	43.3636	5.20140	11
			2º ESO	40.5385	7.82747	13
			3º ESO	38.1667	11.08903	6
			4º ESO	37.8182	7.26386	11
			Total	40.2195	7.66000	41
		Total	1º ESO	42.4783	7.34766	23
			2º ESO	42.7619	7.80964	21
			3º ESO	43.4783	8.87217	23
			4º ESO	39.6000	6.75434	20
			Total	42.1494	7.76625	87
	2.00	hombre	1º ESO	46.3913	6.93305	23
			2º ESO	46.1364	5.46239	22
			3º ESO	46.7500	4.47066	20
			4º ESO	45.5000	5.93231	14
			Total	46.2532	5.70081	79
		mujer	1º ESO	46.0909	6.96870	22
			2º ESO	44.4118	6.41550	34
			3º ESO	46.0909	5.99147	33
			4º ESO	41.7500	4.93382	28
			Total	44.5641	6.25243	117
		Total	1º ESO	46.2444	6.87272	45
			2º ESO	45.0893	6.06713	56
3º ESO			46.3396	5.43119	53	
4º ESO			43.0000	5.51273	42	
Total			45.2449	6.07823	196	
3.00	hombre	1º ESO	50.0000	5.65685	12	
		2º ESO	52.6250	3.66206	8	
		3º ESO	50.2857	4.02965	7	

			4º ESO	52.0000	2.16025	4
			Total	51.0000	4.46468	31
		mujer	1º ESO	47.0769	6.23781	13
			2º ESO	50.3333	4.96655	6
			3º ESO	44.2000	6.92499	10
			4º ESO	47.7778	4.43784	9
			Total	47.0000	5.99549	38
		Total	1º ESO	48.4800	6.02854	25
			2º ESO	51.6429	4.25363	14
			3º ESO	46.7059	6.52653	17
	4º ESO		49.0769	4.29072	13	
	Total		48.7971	5.68946	69	
	Total	hombre	1º ESO	46.1064	7.70441	47
			2º ESO	47.5526	5.92155	38
			3º ESO	46.7727	5.87808	44
			4º ESO	45.2222	6.27776	27
			Total	46.4936	6.54266	156
		mujer	1º ESO	45.7174	6.40369	46
			2º ESO	44.1321	7.09560	53
			3º ESO	44.7347	7.24217	49
4º ESO			41.9792	6.25177	48	
Total			44.1276	6.85895	196	
Total	1º ESO	45.9140	7.05515	93		
	2º ESO	45.5604	6.81046	91		
	3º ESO	45.6989	6.67537	93		
	4º ESO	43.1467	6.41302	75		
	Total	45.1761	6.81357	352		
Adaptabilidad PD	1.00	hombre	1º ESO	24.0833	3.75278	12
			2º ESO	26.0000	6.39196	8
			3º ESO	26.5882	4.48691	17
			4º ESO	27.0000	4.27200	9
			Total	25.9130	4.63717	46
		mujer	1º ESO	21.0000	3.49285	11
			2º ESO	23.3077	3.56802	13
			3º ESO	25.5000	8.54985	6
			4º ESO	24.8182	3.78994	11
			Total	23.4146	4.73273	41
	Total	1º ESO	22.6087	3.88165	23	

			2º ESO	24.3333	4.87169	21
			3º ESO	26.3043	5.61196	23
			4º ESO	25.8000	4.06008	20
			Total	24.7356	4.82113	87
	2.00	hombre	1º ESO	26.8696	3.98068	23
			2º ESO	26.0455	4.49844	22
			3º ESO	28.2000	3.98154	20
			4º ESO	29.7857	4.11710	14
			Total	27.4937	4.28735	79
		mujer	1º ESO	28.0455	4.68511	22
			2º ESO	26.9706	5.51299	34
			3º ESO	26.7273	4.14030	33
			4º ESO	26.5357	3.95795	28
			Total	27.0000	4.61258	117
		Total	1º ESO	27.4444	4.33042	45
			2º ESO	26.6071	5.11567	56
			3º ESO	27.2830	4.10617	53
			4º ESO	27.6190	4.25385	42
			Total	27.1990	4.47972	196
		3.00	hombre	1º ESO	32.5833	4.54189
	2º ESO			34.3750	3.20435	8
	3º ESO			31.8571	2.60951	7
	4º ESO			33.0000	3.74166	4
	Total			32.9355	3.68723	31
	mujer		1º ESO	29.6154	4.38821	13
			2º ESO	33.5000	4.59347	6
			3º ESO	29.7000	4.47338	10
4º ESO			30.4444	3.20590	9	
Total			30.4474	4.25344	38	
Total	1º ESO		31.0400	4.62313	25	
	2º ESO		34.0000	3.72104	14	
	3º ESO		30.5882	3.87393	17	
	4º ESO		31.2308	3.44369	13	
	Total		31.5652	4.17090	69	
Total	hombre	1º ESO	27.6170	5.08430	47	
		2º ESO	27.7895	5.74766	38	
		3º ESO	28.1591	4.31839	44	
		4º ESO	29.3333	4.44626	27	

		mujer	Total	28.1090	4.94038	156		
			1° ESO	26.8043	5.41857	46		
			2° ESO	26.8113	5.70107	53		
			3° ESO	27.1837	4.96099	49		
			4° ESO	26.8750	4.15971	48		
			Total	26.9184	5.06911	196		
		Total	1° ESO	27.2151	5.23958	93		
			2° ESO	27.2198	5.70926	91		
			3° ESO	27.6452	4.66869	93		
			4° ESO	27.7600	4.39853	75		
			Total	27.4460	5.04029	352		
		Manejo Estrés PD	1.00	hombre	1° ESO	28.7500	8.18119	12
					2° ESO	28.1250	8.54296	8
					3° ESO	30.7647	6.21017	17
					4° ESO	33.7778	5.54026	9
Total	30.3696				7.13165	46		
mujer	1° ESO			27.8182	7.37317	11		
	2° ESO			28.9231	5.75125	13		
	3° ESO			26.3333	4.54606	6		
	4° ESO			29.1818	6.11258	11		
	Total			28.3171	6.03506	41		
Total	1° ESO		28.3043	7.64220	23			
	2° ESO		28.6190	6.74890	21			
	3° ESO		29.6087	6.05835	23			
	4° ESO		31.2500	6.17188	20			
	Total		29.4023	6.67947	87			
2.00	hombre		1° ESO	35.1304	4.92031	23		
			2° ESO	34.4091	5.15160	22		
			3° ESO	33.7000	5.27257	20		
			4° ESO	32.0714	5.37035	14		
			Total	34.0253	5.16391	79		
	mujer		1° ESO	33.5455	5.65456	22		
		2° ESO	33.6471	5.96902	34			
		3° ESO	33.4545	5.42616	33			
		4° ESO	34.3571	5.56586	28			
		Total	33.7436	5.60196	117			
	Total	1° ESO	34.3556	5.29217	45			
2° ESO		33.9464	5.62598	56				

	3.00		3° ESO	33.5472	5.31893	53
			4° ESO	33.5952	5.54388	42
			Total	33.8571	5.41792	196
		hombre	1° ESO	35.7500	7.12390	12
			2° ESO	38.2500	5.17549	8
			3° ESO	40.2857	6.31702	7
			4° ESO	34.5000	11.00000	4
			Total	37.2581	7.01887	31
			mujer	1° ESO	34.9231	6.77571
	2° ESO	33.1667		8.88632	6	
	3° ESO	32.7000		3.05687	10	
	4° ESO	37.3333		5.78792	9	
	Total	34.6316		6.18377	38	
	Total	1° ESO	35.3200	6.81127	25	
		2° ESO	36.0714	7.18400	14	
		3° ESO	35.8235	5.91857	17	
		4° ESO	36.4615	7.37807	13	
		Total	35.8116	6.65378	69	
	Total	hombre	1° ESO	33.6596	6.94474	47
			2° ESO	33.8947	6.73751	38
			3° ESO	33.6136	6.53155	44
			4° ESO	33.0000	6.23267	27
			Total	33.5897	6.60193	156
		mujer	1° ESO	32.5652	6.84317	46
			2° ESO	32.4340	6.47632	53
3° ESO			32.4286	5.37742	49	
4° ESO			33.7292	6.24581	48	
Total			32.7806	6.22961	196	
Total		1° ESO	33.1183	6.87916	93	
		2° ESO	33.0440	6.58941	91	
		3° ESO	32.9892	5.94814	93	
		4° ESO	33.4667	6.20883	75	
		Total	33.1392	6.40072	352	
Interpersonal PD	1.00	hombre	1° ESO	34.0833	3.23218	12
			2° ESO	34.2500	5.39179	8
			3° ESO	36.7059	4.07377	17
			4° ESO	37.7778	6.05759	9
			Total	35.8043	4.66962	46

		mujer	1º ESO	36.3636	4.00681	11
			2º ESO	39.6923	3.14602	13
			3º ESO	36.6667	6.34560	6
			4º ESO	37.7273	4.19740	11
			Total	37.8293	4.28312	41
		Total	1º ESO	35.1739	3.72525	23
			2º ESO	37.6190	4.84227	21
			3º ESO	36.6957	4.60666	23
			4º ESO	37.7500	4.97229	20
			Total	36.7586	4.57995	87
	2.00	hombre	1º ESO	36.3913	5.25477	23
			2º ESO	36.6364	4.80620	22
			3º ESO	38.0000	3.82512	20
			4º ESO	38.0714	4.06608	14
			Total	37.1646	4.57258	79
		mujer	1º ESO	40.5455	4.89633	22
			2º ESO	41.6471	3.89158	34
			3º ESO	40.4242	3.26946	33
			4º ESO	39.7857	3.31503	28
			Total	40.6496	3.82667	117
		Total	1º ESO	38.4222	5.44597	45
			2º ESO	39.6786	4.89938	56
			3º ESO	39.5094	3.65125	53
			4º ESO	39.2143	3.62603	42
			Total	39.2449	4.47342	196
3.00	hombre	1º ESO	40.7500	4.07040	12	
		2º ESO	41.0000	3.11677	8	
		3º ESO	41.2857	5.76525	7	
		4º ESO	41.5000	2.64575	4	
		Total	41.0323	3.97059	31	
	mujer	1º ESO	40.1538	6.46589	13	
		2º ESO	39.8333	2.71416	6	
		3º ESO	41.9000	3.07137	10	
		4º ESO	43.6667	2.29129	9	
		Total	41.3947	4.49949	38	
	Total	1º ESO	40.4400	5.34696	25	
		2º ESO	40.5000	2.90225	14	
		3º ESO	41.6471	4.22701	17	

			4º ESO	43.0000	2.51661	13
			Total	41.2319	4.24314	69
	Total	hombre	1º ESO	36.9149	5.07265	47
			2º ESO	37.0526	5.06150	38
			3º ESO	38.0227	4.43815	44
			4º ESO	38.4815	4.69345	27
			Total	37.5321	4.82790	156
		mujer	1º ESO	39.4348	5.38167	46
			2º ESO	40.9623	3.66880	53
			3º ESO	40.2653	3.90926	49
			4º ESO	40.0417	3.84242	48
			Total	40.2041	4.23044	196
Total	1º ESO	38.1613	5.35133	93		
	2º ESO	39.3297	4.69765	91		
	3º ESO	39.2043	4.29499	93		
	4º ESO	39.4800	4.20540	75		
	Total	39.0199	4.69068	352		
Intrapersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	13.8333	3.88080	12
			2º ESO	14.8750	2.99702	8
			3º ESO	15.4706	4.63839	17
			4º ESO	14.5556	3.08671	9
			Total	14.7609	3.85391	46
		mujer	1º ESO	12.9091	4.41485	11
			2º ESO	15.0769	4.17256	13
			3º ESO	13.1667	3.65605	6
			4º ESO	13.1818	3.86829	11
	Total		13.7073	4.05120	41	
	Total	1º ESO	13.3913	4.07586	23	
		2º ESO	15.0000	3.68782	21	
		3º ESO	14.8696	4.44465	23	
		4º ESO	13.8000	3.51837	20	
		Total	14.2644	3.96044	87	
	2.00	hombre	1º ESO	12.9130	3.34274	23
			2º ESO	15.4091	3.30453	22
3º ESO			15.6000	3.34664	20	
4º ESO			15.4286	3.17961	14	
Total			14.7342	3.44818	79	
mujer	1º ESO	15.6364	4.16957	22		

			2º ESO	14.3529	4.76020	34
			3º ESO	14.5455	3.22191	33
			4º ESO	13.6071	3.59361	28
			Total	14.4701	3.98829	117
		Total	1º ESO	14.2444	3.97238	45
			2º ESO	14.7679	4.24689	56
			3º ESO	14.9434	3.27822	53
			4º ESO	14.2143	3.53060	42
			Total	14.5765	3.77295	196
		3.00	hombre	1º ESO	13.7500	4.55522
	2º ESO			15.7500	2.91548	8
	3º ESO			16.0000	4.24264	7
	4º ESO			14.7500	1.50000	4
	Total			14.9032	3.79785	31
	mujer		1º ESO	12.6154	3.33013	13
			2º ESO	18.5000	1.97484	6
			3º ESO	15.0000	3.85861	10
			4º ESO	15.3333	5.33854	9
			Total	14.8158	4.22896	38
	Total		1º ESO	13.1600	3.92301	25
2º ESO			16.9286	2.84103	14	
3º ESO			15.4118	3.92203	17	
4º ESO			15.1538	4.43182	13	
Total			14.8551	4.01202	69	
Total	hombre	1º ESO	13.3617	3.75572	47	
		2º ESO	15.3684	3.09683	38	
		3º ESO	15.6136	3.93680	44	
		4º ESO	15.0370	2.90201	27	
		Total	14.7756	3.61819	156	
	mujer	1º ESO	14.1304	4.18786	46	
		2º ESO	15.0000	4.52344	53	
		3º ESO	14.4694	3.37331	49	
		4º ESO	13.8333	4.00177	48	
		Total	14.3776	4.04466	196	
	Total	1º ESO	13.7419	3.97247	93	
		2º ESO	15.1538	3.97471	91	
		3º ESO	15.0108	3.67570	93	
		4º ESO	14.2667	3.66994	75	

			Total	14.5540	3.86119	352
Manejo Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	.5756	.11789	12
			2° ESO	.5637	.09566	8
			3° ESO	.5915	.11769	17
			4° ESO	.6189	.10420	9
			Total	.5879	.10962	46
		mujer	1° ESO	.6239	.09822	11
			2° ESO	.6237	.09621	13
			3° ESO	.6042	.08522	6
			4° ESO	.6789	.07947	11
			Total	.6357	.09177	41
		Total	1° ESO	.5987	.10928	23
			2° ESO	.6009	.09823	21
			3° ESO	.5948	.10842	23
			4° ESO	.6519	.09398	20
			Total	.6104	.10383	87
	2.00	hombre	1° ESO	.6260	.11225	23
			2° ESO	.6214	.11215	22
			3° ESO	.6585	.08435	20
			4° ESO	.6906	.07697	14
			Total	.6444	.10170	79
		mujer	1° ESO	.6436	.08044	22
			2° ESO	.6836	.08108	34
			3° ESO	.6899	.07033	33
			4° ESO	.7009	.07745	28
			Total	.6820	.07865	117
		Total	1° ESO	.6346	.09730	45
			2° ESO	.6592	.09841	56
3° ESO			.6780	.07667	53	
4° ESO			.6975	.07651	42	
Total			.6668	.09032	196	
3.00	hombre	1° ESO	.6393	.10187	12	
		2° ESO	.7104	.07995	8	
		3° ESO	.6856	.09192	7	
		4° ESO	.7230	.05327	4	
		Total	.6789	.09182	31	
	mujer	1° ESO	.6990	.07473	13	
		2° ESO	.7195	.08064	6	

			3º ESO	.6709	.13826	10	
			4º ESO	.7160	.05762	9	
			Total	.6989	.09171	38	
		Total	1º ESO	.6703	.09205	25	
			2º ESO	.7143	.07723	14	
			3º ESO	.6770	.11822	17	
			4º ESO	.7182	.05417	13	
			Total	.6899	.09163	69	
			hombre	1º ESO	.6166	.11157	47
				2º ESO	.6280	.11166	38
	3º ESO	.6369		.10437	44		
	4º ESO	.6715		.09051	27		
	Total	.6346		.10684	156		
	mujer	1º ESO	.6545	.08666	46		
		2º ESO	.6730	.08867	53		
		3º ESO	.6755	.09176	49		
		4º ESO	.6987	.07421	48		
		Total	.6756	.08642	196		
	Total	1º ESO	.6353	.10130	93		
		2º ESO	.6542	.10082	91		
3º ESO		.6573	.09929	93			
4º ESO		.6889	.08093	75			
Total		.6574	.09800	352			
Autoeficacia Emocional PD	1.00	hombre	1º ESO	129.2500	23.38269	12	
			2º ESO	130.5000	22.10365	8	
			3º ESO	138.7647	14.40716	17	
			4º ESO	135.7778	10.68618	9	
			Total	134.2609	17.91887	46	
		mujer	1º ESO	139.2727	12.29708	11	
			2º ESO	136.2308	10.93278	13	
			3º ESO	122.6667	15.42293	6	
			4º ESO	123.5455	25.41009	11	
			Total	131.6585	17.82640	41	
		Total	1º ESO	134.0435	19.19157	23	
			2º ESO	134.0476	15.83817	21	
			3º ESO	134.5652	16.03923	23	
			4º ESO	129.0500	20.66137	20	
			Total	133.0345	17.81915	87	

	2.00	hombre	1º ESO	140.9130	23.69295	23
			2º ESO	143.0909	13.79409	22
			3º ESO	142.9500	18.96389	20
			4º ESO	145.7857	19.37952	14
			Total	142.8987	19.03748	79
		mujer	1º ESO	148.0000	12.39816	22
			2º ESO	148.5882	17.71512	34
			3º ESO	151.9091	19.78377	33
			4º ESO	147.4286	14.18510	28
			Total	149.1368	16.58723	117
		Total	1º ESO	144.3778	19.15403	45
			2º ESO	146.4286	16.37943	56
			3º ESO	148.5283	19.78597	53
			4º ESO	146.8810	15.88096	42
			Total	146.6224	17.83400	196
	3.00	hombre	1º ESO	162.3333	19.41102	12
			2º ESO	164.8750	10.85538	8
			3º ESO	166.0000	12.56981	7
			4º ESO	169.2500	6.99405	4
			Total	164.7097	14.40647	31
		mujer	1º ESO	150.0769	20.22565	13
			2º ESO	162.0000	10.75174	6
			3º ESO	152.0000	16.02775	10
			4º ESO	161.5556	9.50146	9
			Total	155.1842	16.11254	38
Total		1º ESO	155.9600	20.40319	25	
		2º ESO	163.6429	10.49254	14	
		3º ESO	157.7647	15.94337	17	
		4º ESO	163.9231	9.27776	13	
		Total	159.4638	15.98766	69	
Total	hombre	1º ESO	143.4043	25.26181	47	
		2º ESO	145.0263	18.86150	38	
		3º ESO	145.0000	18.63605	44	
		4º ESO	145.9259	18.65254	27	
		Total	144.6859	20.73265	156	
	mujer	1º ESO	146.5000	15.23118	46	
		2º ESO	147.0755	17.15971	53	
		3º ESO	148.3469	20.68368	49	

			4° ESO	144.6042	20.78230	48
			Total	146.6531	18.52765	196
		Total	1° ESO	144.9355	20.85603	93
			2° ESO	146.2198	17.81622	91
			3° ESO	146.7634	19.70676	93
			4° ESO	145.0800	19.92402	75
			Total	145.7813	19.53156	352

ANEXO V. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable
EXTRAVERSIÓN

Estadísticos descriptivos						
	extraversion_grupos	SEXO	CURSO	Media	Desviación típica	N
Estado Ánimo PD	1.00	hombre	1º ESO	42.7333	9.39959	15
			2º ESO	45.8462	4.81051	13
			3º ESO	46.1000	5.38413	10
			4º ESO	40.0000	6.26099	6
			Total	44.0455	7.12008	44
		mujer	1º ESO	42.5455	5.35469	11
			2º ESO	40.7273	8.21086	11
			3º ESO	39.5714	8.28366	7
			4º ESO	40.7333	6.36359	15
			Total	41.0000	6.78918	44
		Total	1º ESO	42.6538	7.80739	26
			2º ESO	43.5000	6.94074	24
			3º ESO	43.4118	7.28061	17
			4º ESO	40.5238	6.18562	21
			Total	42.5227	7.08402	88
	2.00	hombre	1º ESO	46.0000	6.04152	21
			2º ESO	47.8889	6.77269	18
			3º ESO	46.1034	6.15482	29
			4º ESO	45.1429	5.92072	14
			Total	46.3049	6.17979	82
		mujer	1º ESO	45.0000	6.54749	24
			2º ESO	45.4194	6.09795	31
			3º ESO	44.0645	6.87476	31
4º ESO			41.0400	5.66774	25	
Total			43.9640	6.46378	111	
Total		1º ESO	45.4667	6.26534	45	
		2º ESO	46.3265	6.39788	49	
		3º ESO	45.0500	6.56241	60	
		4º ESO	42.5128	6.02133	39	
		Total	44.9585	6.43383	193	
3.00	hombre	1º ESO	50.9091	5.82159	11	

			2º ESO	49.8571	5.20988	7	
			3º ESO	52.0000	1.58114	5	
			4º ESO	49.8571	3.13202	7	
			Total	50.6000	4.50747	30	
		mujer	1º ESO	50.4545	4.50252	11	
			2º ESO	43.9091	8.05549	11	
			3º ESO	49.9091	4.39214	11	
			4º ESO	47.2500	5.75078	8	
			Total	47.9268	6.26654	41	
		Total	1º ESO	50.6818	5.08393	22	
			2º ESO	46.2222	7.52686	18	
			3º ESO	50.5625	3.81171	16	
			4º ESO	48.4667	4.74893	15	
			Total	49.0563	5.71186	71	
		Total	hombre	1º ESO	46.1064	7.70441	47
				2º ESO	47.5526	5.92155	38
				3º ESO	46.7727	5.87808	44
				4º ESO	45.2222	6.27776	27
				Total	46.4936	6.54266	156
			mujer	1º ESO	45.7174	6.40369	46
2º ESO	44.1321			7.09560	53		
3º ESO	44.7347			7.24217	49		
4º ESO	41.9792			6.25177	48		
Total	44.1276			6.85895	196		
Total	1º ESO		45.9140	7.05515	93		
	2º ESO		45.5604	6.81046	91		
	3º ESO		45.6989	6.67537	93		
	4º ESO		43.1467	6.41302	75		
	Total		45.1761	6.81357	352		
Adaptabilidad PD	1.00		hombre	1º ESO	24.6000	4.25609	15
				2º ESO	26.0769	4.87274	13
				3º ESO	26.9000	3.41402	10
				4º ESO	26.3333	4.22690	6
				Total	25.7955	4.22935	44
		mujer	1º ESO	23.4545	5.95590	11	
			2º ESO	25.5455	5.55632	11	
			3º ESO	25.2857	5.15475	7	
			4º ESO	26.2000	4.78390	15	

		Total	Total	25.2045	5.26763	44
			1º ESO	24.1154	4.96650	26
			2º ESO	25.8333	5.08764	24
			3º ESO	26.2353	4.14622	17
			4º ESO	26.2381	4.52664	21
			Total	25.5000	4.75854	88
	2.00	hombre	1º ESO	29.0000	4.76445	21
			2º ESO	27.9444	6.47595	18
			3º ESO	28.3793	4.87277	29
			4º ESO	29.4286	4.08965	14
			Total	28.6220	5.05681	82
		mujer	1º ESO	26.9167	4.81769	24
			2º ESO	27.1935	5.68284	31
			3º ESO	26.9032	4.42986	31
			4º ESO	26.8000	4.07226	25
			Total	26.9640	4.75954	111
		Total	1º ESO	27.8889	4.85341	45
			2º ESO	27.4694	5.93051	49
			3º ESO	27.6167	4.66902	60
			4º ESO	27.7436	4.22223	39
			Total	27.6684	4.94384	193
	3.00	hombre	1º ESO	29.0909	5.30009	11
			2º ESO	30.5714	4.68534	7
			3º ESO	29.4000	1.34164	5
			4º ESO	31.7143	4.34796	7
			Total	30.1000	4.42056	30
		mujer	1º ESO	29.9091	4.50454	11
2º ESO			27.0000	6.24500	11	
3º ESO			29.1818	6.01362	11	
4º ESO			28.3750	3.15945	8	
Total			28.6341	5.18535	41	
Total		1º ESO	29.5000	4.81812	22	
		2º ESO	28.3889	5.82226	18	
		3º ESO	29.2500	4.95984	16	
		4º ESO	29.9333	4.00832	15	
		Total	29.2535	4.89816	71	
Total	hombre	1º ESO	27.6170	5.08430	47	
		2º ESO	27.7895	5.74766	38	

			3° ESO	28.1591	4.31839	44		
			4° ESO	29.3333	4.44626	27		
			Total	28.1090	4.94038	156		
		mujer	1° ESO	26.8043	5.41857	46		
			2° ESO	26.8113	5.70107	53		
			3° ESO	27.1837	4.96099	49		
			4° ESO	26.8750	4.15971	48		
			Total	26.9184	5.06911	196		
		Total	1° ESO	27.2151	5.23958	93		
			2° ESO	27.2198	5.70926	91		
			3° ESO	27.6452	4.66869	93		
			4° ESO	27.7600	4.39853	75		
			Total	27.4460	5.04029	352		
		Manejo Estrés PD	1.00	hombre	1° ESO	31.4000	6.95701	15
					2° ESO	32.8462	8.00881	13
3° ESO	30.9000				5.93390	10		
4° ESO	35.5000				3.83406	6		
Total	32.2727				6.70773	44		
mujer	1° ESO			32.5455	7.06206	11		
	2° ESO			33.4545	6.43993	11		
	3° ESO			29.4286	6.50275	7		
	4° ESO			36.2667	5.16121	15		
	Total			33.5455	6.43556	44		
Total	1° ESO		31.8846	6.88376	26			
	2° ESO		33.1250	7.18278	24			
	3° ESO		30.2941	6.01835	17			
	4° ESO		36.0476	4.73789	21			
	Total		32.9091	6.56644	88			
2.00	hombre	1° ESO	35.3333	5.37897	21			
		2° ESO	35.0556	6.26355	18			
		3° ESO	33.2759	6.18117	29			
		4° ESO	32.7857	5.39485	14			
		Total	34.1098	5.86474	82			
	mujer	1° ESO	32.2500	7.21864	24			
		2° ESO	32.6452	5.66597	31			
		3° ESO	32.7742	4.63112	31			
		4° ESO	32.2800	6.41950	25			
		Total	32.5135	5.87733	111			

		Total	1º ESO	33.6889	6.54294	45		
			2º ESO	33.5306	5.94454	49		
			3º ESO	33.0167	5.39457	60		
			4º ESO	32.4615	6.00371	39		
			Total	33.1917	5.90987	193		
	3.00	hombre		1º ESO	33.5455	9.09245	11	
				2º ESO	32.8571	5.72796	7	
				3º ESO	41.0000	4.94975	5	
				4º ESO	31.2857	9.12349	7	
				Total	34.1000	8.15518	30	
		mujer			1º ESO	33.2727	6.34178	11
					2º ESO	30.8182	8.72718	11
					3º ESO	33.3636	6.43852	11
					4º ESO	33.5000	6.78233	8
					Total	32.6829	6.98727	41
		Total			1º ESO	33.4091	7.65108	22
					2º ESO	31.6111	7.57813	18
					3º ESO	35.7500	6.89444	16
					4º ESO	32.4667	7.74474	15
					Total	33.2817	7.47985	71
	Total	hombre		1º ESO	33.6596	6.94474	47	
				2º ESO	33.8947	6.73751	38	
				3º ESO	33.6136	6.53155	44	
				4º ESO	33.0000	6.23267	27	
				Total	33.5897	6.60193	156	
mujer				1º ESO	32.5652	6.84317	46	
				2º ESO	32.4340	6.47632	53	
				3º ESO	32.4286	5.37742	49	
				4º ESO	33.7292	6.24581	48	
				Total	32.7806	6.22961	196	
Total				1º ESO	33.1183	6.87916	93	
				2º ESO	33.0440	6.58941	91	
				3º ESO	32.9892	5.94814	93	
				4º ESO	33.4667	6.20883	75	
				Total	33.1392	6.40072	352	
Interpersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	34.1333	4.83834	15		
			2º ESO	35.9231	5.21954	13		
			3º ESO	34.7000	4.13790	10		

			4º ESO	36.1667	6.91134	6
			Total	35.0682	5.00882	44
		mujer	1º ESO	35.1818	5.41882	11
			2º ESO	38.9091	4.20606	11
			3º ESO	39.5714	5.82687	7
			4º ESO	38.2667	4.63630	15
			Total	37.8636	5.03287	44
		Total	1º ESO	34.5769	5.01337	26
			2º ESO	37.2917	4.92093	24
			3º ESO	36.7059	5.33578	17
	4º ESO		37.6667	5.28520	21	
	Total		36.4659	5.18608	88	
	2.00	hombre	1º ESO	38.2857	4.97135	21
			2º ESO	36.8333	5.04392	18
			3º ESO	38.3448	4.04683	29
			4º ESO	38.0714	4.06608	14
			Total	37.9512	4.48565	82
		mujer	1º ESO	39.6250	4.56654	24
			2º ESO	41.7419	3.14078	31
			3º ESO	40.0000	3.21455	31
4º ESO			40.4400	3.02875	25	
Total			40.5045	3.54163	111	
Total	1º ESO	39.0000	4.75299	45		
	2º ESO	39.9388	4.57078	49		
	3º ESO	39.2000	3.70433	60		
	4º ESO	39.5897	3.57416	39		
	Total	39.4197	4.15645	193		
3.00	hombre	1º ESO	38.0909	4.36931	11	
		2º ESO	39.7143	4.49868	7	
		3º ESO	42.8000	1.30384	5	
		4º ESO	41.2857	2.21467	7	
		Total	40.0000	3.89518	30	
	mujer	1º ESO	43.2727	4.10100	11	
		2º ESO	40.8182	4.02040	11	
		3º ESO	41.4545	4.45788	11	
		4º ESO	42.1250	3.52288	8	
		Total	41.9024	4.03612	41	
Total	1º ESO	40.6818	4.91244	22		

			2º ESO	40.3889	4.11795	18
			3º ESO	41.8750	3.75722	16
			4º ESO	41.7333	2.91466	15
			Total	41.0986	4.06081	71
			Total	hombre	1º ESO	36.9149
	2º ESO	37.0526			5.06150	38
	3º ESO	38.0227			4.43815	44
	4º ESO	38.4815			4.69345	27
	Total	37.5321			4.82790	156
	mujer	1º ESO		39.4348	5.38167	46
		2º ESO		40.9623	3.66880	53
		3º ESO		40.2653	3.90926	49
		4º ESO		40.0417	3.84242	48
		Total		40.2041	4.23044	196
	Total	1º ESO		38.1613	5.35133	93
		2º ESO		39.3297	4.69765	91
		3º ESO		39.2043	4.29499	93
		4º ESO		39.4800	4.20540	75
		Total		39.0199	4.69068	352
	Intrapersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	12.4000	3.99643
2º ESO				15.3846	2.06311	13
3º ESO				13.9000	3.54181	10
4º ESO				13.6667	4.08248	6
Total				13.7955	3.52123	44
mujer			1º ESO	12.0000	3.97492	11
			2º ESO	14.8182	5.03623	11
			3º ESO	14.0000	4.32049	7
			4º ESO	12.2667	3.78845	15
			Total	13.1136	4.27658	44
Total		1º ESO	12.2308	3.91211	26	
		2º ESO	15.1250	3.65124	24	
		3º ESO	13.9412	3.74951	17	
		4º ESO	12.6667	3.82535	21	
		Total	13.4545	3.90964	88	
2.00		hombre	1º ESO	13.3810	4.00595	21
			2º ESO	15.4444	4.06162	18
			3º ESO	15.7586	3.94294	29
			4º ESO	15.2857	2.52460	14
			Total			

			Total	15.0000	3.84258	82
		mujer	1° ESO	15.0000	3.78785	24
			2° ESO	15.1935	4.52710	31
			3° ESO	14.2903	3.44668	31
			4° ESO	14.3600	4.21189	25
			Total	14.7117	3.98266	111
		Total	1° ESO	14.2444	3.93213	45
			2° ESO	15.2857	4.32049	49
			3° ESO	15.0000	3.73712	60
			4° ESO	14.6923	3.68606	39
			Total	14.8342	3.91624	193
	3.00	hombre	1° ESO	14.6364	2.69343	11
			2° ESO	15.1429	1.95180	7
			3° ESO	18.2000	3.70135	5
			4° ESO	15.7143	2.49762	7
			Total	15.6000	2.83573	30
		mujer	1° ESO	14.3636	4.82230	11
			2° ESO	14.6364	4.38800	11
			3° ESO	15.2727	2.61116	11
			4° ESO	15.1250	3.13676	8
			Total	14.8293	3.76764	41
		Total	1° ESO	14.5000	3.81413	22
			2° ESO	14.8333	3.56865	18
			3° ESO	16.1875	3.18787	16
			4° ESO	15.4000	2.77231	15
			Total	15.1549	3.40440	71
	Total	hombre	1° ESO	13.3617	3.75572	47
			2° ESO	15.3684	3.09683	38
			3° ESO	15.6136	3.93680	44
			4° ESO	15.0370	2.90201	27
			Total	14.7756	3.61819	156
		mujer	1° ESO	14.1304	4.18786	46
			2° ESO	15.0000	4.52344	53
			3° ESO	14.4694	3.37331	49
			4° ESO	13.8333	4.00177	48
			Total	14.3776	4.04466	196
	Total	1° ESO	13.7419	3.97247	93	
		2° ESO	15.1538	3.97471	91	

			3° ESO	15.0108	3.67570	93
			4° ESO	14.2667	3.66994	75
			Total	14.5540	3.86119	352
Manejo Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	.5605	.10926	15
			2° ESO	.5780	.11709	13
			3° ESO	.5505	.12934	10
			4° ESO	.6268	.05571	6
			Total	.5724	.11027	44
		mujer	1° ESO	.6555	.11761	11
			2° ESO	.6496	.11204	11
			3° ESO	.6724	.08239	7
			4° ESO	.6445	.05696	15
			Total	.6530	.09072	44
		Total	1° ESO	.6007	.12045	26
			2° ESO	.6109	.11807	24
			3° ESO	.6007	.12562	17
			4° ESO	.6394	.05581	21
			Total	.6127	.10825	88
	2.00	hombre	1° ESO	.6331	.09583	21
			2° ESO	.6484	.10490	18
			3° ESO	.6570	.08452	29
			4° ESO	.6823	.10482	14
			Total	.6533	.09525	82
		mujer	1° ESO	.6404	.07808	24
			2° ESO	.6796	.07409	31
			3° ESO	.6674	.10063	31
4° ESO			.7127	.06935	25	
Total			.6752	.08479	111	
Total		1° ESO	.6370	.08588	45	
		2° ESO	.6681	.08695	49	
		3° ESO	.6623	.09256	60	
		4° ESO	.7018	.08376	39	
		Total	.6659	.08980	193	
3.00	hombre	1° ESO	.6615	.12114	11	
		2° ESO	.6686	.09857	7	
		3° ESO	.6937	.06188	5	
		4° ESO	.6882	.08070	7	
		Total	.6747	.09553	30	

		mujer	1º ESO	.6845	.06686	11
			2º ESO	.6776	.10538	11
			3º ESO	.7004	.07119	11
			4º ESO	.7566	.05634	8
			Total	.7010	.08099	41
		Total	1º ESO	.6730	.09620	22
			2º ESO	.6741	.09991	18
			3º ESO	.6983	.06641	16
			4º ESO	.7246	.07501	15
			Total	.6899	.08775	71
	Total	hombre	1º ESO	.6166	.11157	47
			2º ESO	.6280	.11166	38
			3º ESO	.6369	.10437	44
			4º ESO	.6715	.09051	27
			Total	.6346	.10684	156
		mujer	1º ESO	.6545	.08666	46
			2º ESO	.6730	.08867	53
			3º ESO	.6755	.09176	49
			4º ESO	.6987	.07421	48
			Total	.6756	.08642	196
Total	1º ESO	.6353	.10130	93		
	2º ESO	.6542	.10082	91		
	3º ESO	.6573	.09929	93		
	4º ESO	.6889	.08093	75		
	Total	.6574	.09800	352		
Autoeficacia Emocional PD	1.00	hombre	1º ESO	128.4667	20.60814	15
			2º ESO	139.2308	21.24521	13
			3º ESO	142.5000	15.97394	10
			4º ESO	137.5000	13.26273	6
			Total	136.0682	19.26607	44
		mujer	1º ESO	137.0909	17.39227	11
			2º ESO	142.0909	12.33251	11
			3º ESO	128.4286	12.29983	7
			4º ESO	139.8000	22.86669	15
			Total	137.8864	17.82110	44
		Total	1º ESO	132.1154	19.43466	26
			2º ESO	140.5417	17.42806	24
			3º ESO	136.7059	15.84994	17

			4º ESO	139.1429	20.27631	21
			Total	136.9773	18.47333	88
2.00	hombre	1º ESO	147.0952	24.65544	21	
		2º ESO	144.3333	16.78234	18	
		3º ESO	142.4138	18.09403	29	
		4º ESO	144.2143	20.19969	14	
		Total	144.3415	19.77791	82	
		mujer	1º ESO	146.1667	12.33823	24
			2º ESO	148.0968	15.80159	31
			3º ESO	149.6774	19.54719	31
			4º ESO	142.4000	19.18767	25
			Total	146.8378	17.08085	111
	Total	1º ESO	146.6000	18.87085	45	
		2º ESO	146.7143	16.09865	49	
		3º ESO	146.1667	19.05404	60	
		4º ESO	143.0513	19.31041	39	
		Total	145.7772	18.26760	193	
3.00	hombre	1º ESO	156.7273	23.80374	11	
		2º ESO	157.5714	15.33903	7	
		3º ESO	165.0000	17.42125	5	
		4º ESO	156.5714	16.33868	7	
		Total	158.2667	18.72659	30	
	mujer	1º ESO	156.6364	13.44078	11	
		2º ESO	149.1818	24.38368	11	
		3º ESO	157.2727	21.10967	11	
		4º ESO	160.5000	15.37159	8	
		Total	155.5610	19.07230	41	
	Total	1º ESO	156.6818	18.86389	22	
		2º ESO	152.4444	21.22491	18	
		3º ESO	159.6875	19.79131	16	
		4º ESO	158.6667	15.38397	15	
		Total	156.7042	18.84023	71	
Total	hombre	1º ESO	143.4043	25.26181	47	
		2º ESO	145.0263	18.86150	38	
		3º ESO	145.0000	18.63605	44	
		4º ESO	145.9259	18.65254	27	
		Total	144.6859	20.73265	156	
	mujer	1º ESO	146.5000	15.23118	46	

			2° ESO	147.0755	17.15971	53
			3° ESO	148.3469	20.68368	49
			4° ESO	144.6042	20.78230	48
			Total	146.6531	18.52765	196
		Total	1° ESO	144.9355	20.85603	93
			2° ESO	146.2198	17.81622	91
			3° ESO	146.7634	19.70676	93
			4° ESO	145.0800	19.92402	75
			Total	145.7813	19.53156	352

ANEXO VI. Tabla de resultados del MANCOVA para la variable AMABILIDAD

Estadísticos descriptivos						
	Amabilidad_grupos	SEXO	CURSO	Media	Desviación típica	N
Estado Ánimo PD	1.00	hombre	1º ESO	44.7857	7.37124	14
			2º ESO	44.6154	6.82567	13
			3º ESO	44.2941	6.88081	17
			4º ESO	42.4000	3.78153	5
			Total	44.3265	6.61875	49
		mujer	1º ESO	40.5833	7.03832	12
			2º ESO	43.2500	6.80074	4
			3º ESO	39.3333	8.26136	9
			4º ESO	39.5714	9.07115	7
			Total	40.3438	7.55884	32
		Total	1º ESO	42.8462	7.39022	26
			2º ESO	44.2941	6.63103	17
			3º ESO	42.5769	7.61143	26
			4º ESO	40.7500	7.22527	12
			Total	42.7531	7.22933	81
	2.00	hombre	1º ESO	46.0667	7.95649	30
			2º ESO	46.6429	4.66752	14
			3º ESO	48.3500	3.80132	20
			4º ESO	44.5882	6.97369	17
			Total	46.4198	6.43013	81
		mujer	1º ESO	46.8800	5.31758	25
			2º ESO	43.2432	7.39897	37
			3º ESO	45.0323	6.12364	31
			4º ESO	40.0435	4.94955	23
			Total	43.8707	6.54952	116
		Total	1º ESO	46.4364	6.83608	55
			2º ESO	44.1765	6.88682	51
3º ESO			46.3333	5.53775	51	
4º ESO			41.9750	6.24084	40	
Total			44.9188	6.60500	197	
3.00	hombre	1º ESO	52.6667	4.16333	3	
		2º ESO	52.1818	3.09251	11	

	Total		3° ESO	48.2857	6.87300	7	
			4° ESO	50.2000	2.16795	5	
			Total	50.8077	4.51681	26	
		mujer	1° ESO	49.3333	4.38748	9	
			2° ESO	47.1667	5.76562	12	
			3° ESO	49.1111	7.14920	9	
			4° ESO	45.3889	5.24840	18	
			Total	47.2708	5.70457	48	
		Total	1° ESO	50.1667	4.40729	12	
			2° ESO	49.5652	5.24687	23	
			3° ESO	48.7500	6.80686	16	
			4° ESO	46.4348	5.12415	23	
			Total	48.5135	5.55235	74	
		Total	hombre	1° ESO	46.1064	7.70441	47
				2° ESO	47.5526	5.92155	38
	3° ESO			46.7727	5.87808	44	
	4° ESO			45.2222	6.27776	27	
	Total			46.4936	6.54266	156	
	mujer		1° ESO	45.7174	6.40369	46	
			2° ESO	44.1321	7.09560	53	
3° ESO			44.7347	7.24217	49		
4° ESO			41.9792	6.25177	48		
Total			44.1276	6.85895	196		
Total	1° ESO		45.9140	7.05515	93		
	2° ESO		45.5604	6.81046	91		
	3° ESO		45.6989	6.67537	93		
	4° ESO		43.1467	6.41302	75		
	Total		45.1761	6.81357	352		
Adaptabilidad PD	1.00	hombre	1° ESO	25.2143	4.79067	14	
			2° ESO	26.0769	4.82116	13	
			3° ESO	26.1765	4.72011	17	
			4° ESO	25.6000	3.84708	5	
			Total	25.8163	4.56743	49	
		mujer	1° ESO	23.5833	6.06717	12	
			2° ESO	22.0000	4.69042	4	
			3° ESO	25.6667	6.32456	9	
			4° ESO	24.8571	3.48466	7	
			Total	24.2500	5.41801	32	

		Total	1º ESO	24.4615	5.36828	26		
			2º ESO	25.1176	4.97346	17		
			3º ESO	26.0000	5.20769	26		
			4º ESO	25.1667	3.48590	12		
			Total	25.1975	4.94828	81		
	2.00	hombre		1º ESO	28.1000	4.55881	30	
				2º ESO	27.3571	5.89142	14	
				3º ESO	30.0000	3.35606	20	
				4º ESO	29.5882	4.22875	17	
				Total	28.7531	4.52363	81	
		mujer			1º ESO	26.8800	4.71098	25
					2º ESO	26.7027	5.59695	37
					3º ESO	26.3548	3.74654	31
					4º ESO	26.4348	4.09907	23
					Total	26.5948	4.62127	116
		Total			1º ESO	27.5455	4.62609	55
					2º ESO	26.8824	5.62724	51
					3º ESO	27.7843	3.99156	51
					4º ESO	27.7750	4.39398	40
					Total	27.4822	4.69215	197
	3.00	hombre			1º ESO	34.0000	6.24500	3
					2º ESO	30.3636	6.15260	11
					3º ESO	27.7143	3.98808	7
					4º ESO	32.2000	3.76829	5
					Total	30.4231	5.34545	26
mujer					1º ESO	30.8889	3.68932	9
					2º ESO	28.7500	5.70685	12
					3º ESO	31.5556	5.31769	9
					4º ESO	28.2222	4.23647	18
					Total	29.4792	4.81571	48
Total					1º ESO	31.6667	4.35542	12
					2º ESO	29.5217	5.84551	23
					3º ESO	29.8750	5.03157	16
					4º ESO	29.0870	4.38917	23
	Total				29.8108	4.99226	74	
Total	hombre			1º ESO	27.6170	5.08430	47	
				2º ESO	27.7895	5.74766	38	
				3º ESO	28.1591	4.31839	44	

			4° ESO	29.3333	4.44626	27		
			Total	28.1090	4.94038	156		
		mujer	1° ESO	26.8043	5.41857	46		
			2° ESO	26.8113	5.70107	53		
			3° ESO	27.1837	4.96099	49		
			4° ESO	26.8750	4.15971	48		
			Total	26.9184	5.06911	196		
		Total	1° ESO	27.2151	5.23958	93		
			2° ESO	27.2198	5.70926	91		
			3° ESO	27.6452	4.66869	93		
			4° ESO	27.7600	4.39853	75		
			Total	27.4460	5.04029	352		
		Manejo Estrés PD	1.00	hombre	1° ESO	30.5000	7.09008	14
					2° ESO	29.3846	7.37720	13
					3° ESO	29.0588	5.92105	17
4° ESO	32.2000				7.46324	5		
Total	29.8776				6.67281	49		
mujer	1° ESO			30.4167	7.40342	12		
	2° ESO			24.5000	3.69685	4		
	3° ESO			28.6667	5.19615	9		
	4° ESO			31.8571	6.84175	7		
	Total			29.5000	6.46579	32		
Total	1° ESO			30.4615	7.08932	26		
	2° ESO			28.2353	6.92396	17		
	3° ESO			28.9231	5.57798	26		
	4° ESO			32.0000	6.76891	12		
	Total			29.7284	6.55365	81		
2.00	hombre	1° ESO	34.3667	6.25594	30			
		2° ESO	37.2143	4.29988	14			
		3° ESO	36.1000	4.96196	20			
		4° ESO	33.5882	5.66854	17			
		Total	35.1235	5.58431	81			
	mujer	1° ESO	32.6000	7.08284	25			
		2° ESO	32.9189	5.73672	37			
		3° ESO	32.9355	5.17001	31			
		4° ESO	32.8696	5.71525	23			
		Total	32.8448	5.83185	116			
	Total	1° ESO	33.5636	6.64096	55			

			2º ESO	34.0980	5.67893	51	
			3º ESO	34.1765	5.27525	51	
			4º ESO	33.1750	5.63363	40	
			Total	33.7817	5.82641	197	
	3.00	hombre	1º ESO	41.3333	7.02377	3	
			2º ESO	35.0000	5.94979	11	
			3º ESO	37.5714	6.05137	7	
			4º ESO	31.8000	8.01249	5	
			Total	35.8077	6.72321	26	
		mujer	1º ESO	35.3333	4.69042	9	
			2º ESO	33.5833	7.85619	12	
			3º ESO	34.4444	4.97773	9	
			4º ESO	35.5556	6.56391	18	
			Total	34.8125	6.21822	48	
		Total	1º ESO	36.8333	5.68624	12	
			2º ESO	34.2609	6.89016	23	
			3º ESO	35.8125	5.51626	16	
			4º ESO	34.7391	6.89016	23	
			Total	35.1622	6.37209	74	
		Total	hombre	1º ESO	33.6596	6.94474	47
				2º ESO	33.8947	6.73751	38
				3º ESO	33.6136	6.53155	44
4º ESO	33.0000			6.23267	27		
Total	33.5897			6.60193	156		
mujer	1º ESO		32.5652	6.84317	46		
	2º ESO		32.4340	6.47632	53		
	3º ESO		32.4286	5.37742	49		
	4º ESO		33.7292	6.24581	48		
	Total		32.7806	6.22961	196		
Total	1º ESO		33.1183	6.87916	93		
	2º ESO		33.0440	6.58941	91		
	3º ESO		32.9892	5.94814	93		
	4º ESO		33.4667	6.20883	75		
	Total		33.1392	6.40072	352		
Interpersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	33.9286	3.83234	14	
			2º ESO	32.8462	3.95487	13	
			3º ESO	35.7059	3.93327	17	
			4º ESO	33.8000	4.76445	5	

			Total	34.2449	4.03387	49
		mujer	1º ESO	34.7500	5.13677	12
			2º ESO	37.2500	5.12348	4
			3º ESO	35.7778	5.28625	9
			4º ESO	35.5714	3.59894	7
			Total	35.5313	4.71774	32
		Total	1º ESO	34.3077	4.40699	26
			2º ESO	33.8824	4.51224	17
			3º ESO	35.7308	4.34104	26
			4º ESO	34.8333	4.01889	12
	Total		34.7531	4.33454	81	
	2.00	hombre	1º ESO	37.6000	4.91725	30
			2º ESO	37.7143	4.64805	14
			3º ESO	38.8500	4.40424	20
			4º ESO	39.0000	4.30116	17
			Total	38.2222	4.58258	81
		mujer	1º ESO	39.9200	4.47139	25
			2º ESO	40.8378	3.26185	37
			3º ESO	40.7742	2.81318	31
			4º ESO	39.5217	3.60391	23
			Total	40.3621	3.51493	116
		Total	1º ESO	38.6545	4.81978	55
			2º ESO	39.9804	3.90635	51
			3º ESO	40.0196	3.60827	51
			4º ESO	39.3000	3.87100	40
Total			39.4822	4.11517	197	
3.00	hombre	1º ESO	44.0000	1.00000	3	
		2º ESO	41.1818	2.35874	11	
		3º ESO	41.2857	2.92770	7	
		4º ESO	41.4000	2.70185	5	
		Total	41.5769	2.51671	26	
	mujer	1º ESO	44.3333	2.44949	9	
		2º ESO	42.5833	3.70401	12	
		3º ESO	43.0000	1.41421	9	
		4º ESO	42.4444	2.17532	18	
		Total	42.9375	2.60447	48	
Total	1º ESO	44.2500	2.13733	12		
	2º ESO	41.9130	3.14661	23		

			3º ESO	42.2500	2.29492	16		
			4º ESO	42.2174	2.27549	23		
			Total	42.4595	2.63896	74		
	Total	hombre	1º ESO	36.9149	5.07265	47		
			2º ESO	37.0526	5.06150	38		
			3º ESO	38.0227	4.43815	44		
			4º ESO	38.4815	4.69345	27		
			Total	37.5321	4.82790	156		
			mujer	1º ESO	39.4348	5.38167	46	
		2º ESO		40.9623	3.66880	53		
		3º ESO		40.2653	3.90926	49		
		4º ESO		40.0417	3.84242	48		
		Total		40.2041	4.23044	196		
		Total	1º ESO	38.1613	5.35133	93		
			2º ESO	39.3297	4.69765	91		
			3º ESO	39.2043	4.29499	93		
			4º ESO	39.4800	4.20540	75		
			Total	39.0199	4.69068	352		
		Intrapersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	11.5714	3.39035	14
					2º ESO	13.6923	3.37601	13
3º ESO	13.8824				4.19646	17		
4º ESO	13.6000				2.88097	5		
Total	13.1429				3.67990	49		
mujer	1º ESO			12.0000	4.02266	12		
	2º ESO			12.2500	3.94757	4		
	3º ESO			14.1111	4.67559	9		
	4º ESO			12.4286	2.69921	7		
	Total			12.7187	3.88740	32		
Total	1º ESO		11.7692	3.62555	26			
	2º ESO		13.3529	3.44495	17			
	3º ESO		13.9615	4.27533	26			
	4º ESO		12.9167	2.71221	12			
	Total		12.9753	3.74491	81			
2.00	hombre		1º ESO	13.9667	3.83705	30		
			2º ESO	17.1429	2.71342	14		
			3º ESO	15.9000	3.04181	20		
			4º ESO	15.2941	3.11779	17		
		Total	15.2716	3.46775	81			

		mujer	1º ESO	14.6400	4.14206	25
			2º ESO	14.7297	4.83993	37
			3º ESO	14.6774	3.03740	31
			4º ESO	13.1739	4.21741	23
			Total	14.3879	4.13421	116
		Total	1º ESO	14.2727	3.95556	55
			2º ESO	15.3922	4.46801	51
			3º ESO	15.1569	3.06837	51
			4º ESO	14.0750	3.89205	40
			Total	14.7513	3.88929	197
	3.00	hombre	1º ESO	15.6667	.57735	3
			2º ESO	15.0909	2.02260	11
			3º ESO	19.0000	3.55903	7
			4º ESO	15.6000	2.07364	5
			Total	16.3077	2.86732	26
		mujer	1º ESO	15.5556	3.87657	9
			2º ESO	16.7500	3.07852	12
			3º ESO	14.1111	3.37062	9
			4º ESO	15.2222	3.90408	18
			Total	15.4583	3.60825	48
Total	1º ESO	15.5833	3.31548	12		
	2º ESO	15.9565	2.70485	23		
	3º ESO	16.2500	4.17133	16		
	4º ESO	15.3043	3.54753	23		
	Total	15.7568	3.37115	74		
Total	hombre	1º ESO	13.3617	3.75572	47	
		2º ESO	15.3684	3.09683	38	
		3º ESO	15.6136	3.93680	44	
		4º ESO	15.0370	2.90201	27	
		Total	14.7756	3.61819	156	
	mujer	1º ESO	14.1304	4.18786	46	
		2º ESO	15.0000	4.52344	53	
		3º ESO	14.4694	3.37331	49	
		4º ESO	13.8333	4.00177	48	
		Total	14.3776	4.04466	196	
Total	1º ESO	13.7419	3.97247	93		
	2º ESO	15.1538	3.97471	91		
	3º ESO	15.0108	3.67570	93		

			4° ESO	14.2667	3.66994	75
			Total	14.5540	3.86119	352
Manejo Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	.6378	.12227	14
			2° ESO	.5819	.09346	13
			3° ESO	.5997	.11322	17
			4° ESO	.6394	.05888	5
			Total	.6099	.10658	49
		mujer	1° ESO	.6517	.11830	12
			2° ESO	.5182	.05476	4
			3° ESO	.6555	.07851	9
			4° ESO	.6358	.06422	7
			Total	.6326	.09813	32
		Total	1° ESO	.6442	.11824	26
			2° ESO	.5669	.08882	17
			3° ESO	.6190	.10445	26
			4° ESO	.6373	.05927	12
			Total	.6189	.10331	81
	2.00	hombre	1° ESO	.5947	.10364	30
			2° ESO	.6281	.12132	14
			3° ESO	.6675	.07546	20
			4° ESO	.6596	.09726	17
			Total	.6321	.10262	81
		mujer	1° ESO	.6617	.07304	25
			2° ESO	.6731	.07489	37
			3° ESO	.6776	.10068	31
			4° ESO	.6947	.07841	23
			Total	.6761	.08251	116
Total		1° ESO	.6251	.09629	55	
		2° ESO	.6608	.09097	51	
		3° ESO	.6737	.09094	51	
		4° ESO	.6798	.08751	40	
		Total	.6580	.09362	197	
3.00	hombre	1° ESO	.7360	.04131	3	
		2° ESO	.6823	.10252	11	
		3° ESO	.6401	.13705	7	
		4° ESO	.7441	.05896	5	
		Total	.6890	.10472	26	
	mujer	1° ESO	.6386	.08085	9	

			2º ESO	.7240	.08027	12
			3º ESO	.6882	.07546	9
			4º ESO	.7283	.05691	18
			Total	.7029	.07716	48
		Total	1º ESO	.6630	.08369	12
			2º ESO	.7041	.09194	23
			3º ESO	.6671	.10562	16
			4º ESO	.7317	.05638	23
			Total	.6980	.08737	74
		Total	hombre	1º ESO	.6166	.11157
	2º ESO			.6280	.11166	38
	3º ESO			.6369	.10437	44
	4º ESO			.6715	.09051	27
	Total			.6346	.10684	156
	mujer		1º ESO	.6545	.08666	46
			2º ESO	.6730	.08867	53
			3º ESO	.6755	.09176	49
			4º ESO	.6987	.07421	48
			Total	.6756	.08642	196
	Total	1º ESO	.6353	.10130	93	
2º ESO		.6542	.10082	91		
3º ESO		.6573	.09929	93		
4º ESO		.6889	.08093	75		
Total		.6574	.09800	352		
Autoeficacia Emocional PD	1.00	hombre	1º ESO	132.7857	24.35058	14
			2º ESO	136.0000	23.56551	13
			3º ESO	135.2941	15.73517	17
			4º ESO	142.4000	9.60729	5
			Total	135.4898	19.92080	49
		mujer	1º ESO	135.0000	15.17773	12
			2º ESO	130.7500	11.78629	4
			3º ESO	131.5556	20.85732	9
			4º ESO	127.5714	29.04512	7
			Total	131.8750	19.46502	32
	Total	1º ESO	133.8077	20.27219	26	
		2º ESO	134.7647	21.16167	17	
		3º ESO	134.0000	17.34820	26	
		4º ESO	133.7500	23.49516	12	

			Total	134.0617	19.69984	81
	2.00	hombre	1º ESO	145.0667	23.93804	30
			2º ESO	144.3571	11.37208	14
			3º ESO	150.9500	14.41664	20
			4º ESO	141.1765	19.61261	17
			Total	145.5802	19.14998	81
		mujer	1º ESO	148.3600	13.53969	25
			2º ESO	145.4324	16.89928	37
			3º ESO	147.8387	18.37226	31
			4º ESO	140.3043	19.12028	23
			Total	145.6897	17.15424	116
		Total	1º ESO	146.5636	19.79783	55
			2º ESO	145.1373	15.47517	51
			3º ESO	149.0588	16.84804	51
			4º ESO	140.6750	19.08468	40
			Total	145.6447	17.95390	197
	3.00	hombre	1º ESO	176.3333	7.57188	3
			2º ESO	156.5455	15.14175	11
			3º ESO	151.5714	27.11615	7
			4º ESO	165.6000	5.94138	5
			Total	159.2308	18.47227	26
		mujer	1º ESO	156.6667	10.61838	9
			2º ESO	157.5833	13.89217	12
			3º ESO	166.8889	12.69296	9
			4º ESO	156.7222	11.10276	18
			Total	158.8333	12.32077	48
		Total	1º ESO	161.5833	13.09725	12
			2º ESO	157.0870	14.17717	23
			3º ESO	160.1875	21.01497	16
			4º ESO	158.6522	10.75601	23
			Total	158.9730	14.65024	74
	Total	hombre	1º ESO	143.4043	25.26181	47
			2º ESO	145.0263	18.86150	38
			3º ESO	145.0000	18.63605	44
			4º ESO	145.9259	18.65254	27
			Total	144.6859	20.73265	156
		mujer	1º ESO	146.5000	15.23118	46
			2º ESO	147.0755	17.15971	53

			3° ESO	148.3469	20.68368	49
			4° ESO	144.6042	20.78230	48
			Total	146.6531	18.52765	196
		Total	1° ESO	144.9355	20.85603	93
			2° ESO	146.2198	17.81622	91
			3° ESO	146.7634	19.70676	93
			4° ESO	145.0800	19.92402	75
			Total	145.7813	19.53156	352

ANEXO VII. *Tabla de resultados del MANCOVA para la variable INESTABILIDAD EMOCIONAL*

Estadísticos descriptivos						
	InestabiliadEMO_grupos	SEXO	CURSO	Media	Desviación típica	N
Estado Ánimo PD	1.00	hombre	1º ESO	49.6429	5.35806	14
			2º ESO	51.0000	3.69685	13
			3º ESO	50.3000	3.62246	10
			4º ESO	50.8333	4.02078	6
			Total	50.3721	4.22590	43
		mujer	1º ESO	48.6667	5.97913	9
			2º ESO	47.2222	5.23874	9
			3º ESO	49.0000	3.22490	11
			4º ESO	45.6667	4.16333	12
			Total	47.5610	4.68534	41
		Total	1º ESO	49.2609	5.49560	23
			2º ESO	49.4545	4.67748	22
	3º ESO		49.6190	3.39818	21	
	4º ESO		47.3889	4.71716	18	
	Total		49.0000	4.64914	84	
	2.00	hombre	1º ESO	46.7368	7.65101	19
			2º ESO	47.0556	5.91580	18
			3º ESO	46.7692	5.10927	26
			4º ESO	45.0000	3.84308	14
			Total	46.5065	5.77340	77
		mujer	1º ESO	45.8696	5.02995	23
			2º ESO	45.7308	5.94345	26
			3º ESO	45.7273	5.75849	22
			4º ESO	42.9091	6.12496	22
Total			45.0968	5.76923	93	
Total		1º ESO	46.2619	6.28222	42	
		2º ESO	46.2727	5.89980	44	
	3º ESO	46.2917	5.38302	48		
	4º ESO	43.7222	5.39106	36		
	Total	45.7353	5.79690	170		
3.00	hombre	1º ESO	41.7143	8.09015	14	

			2° ESO	42.4286	5.71131	7	
			3° ESO	42.3750	7.89100	8	
			4° ESO	40.8571	8.45436	7	
			Total	41.8333	7.41234	36	
		mujer	1° ESO	43.5714	8.13080	14	
			2° ESO	40.2778	8.02793	18	
			3° ESO	40.4375	8.94404	16	
			4° ESO	37.3571	5.38670	14	
			Total	40.4032	7.89575	62	
		Total	1° ESO	42.6429	8.01487	28	
			2° ESO	40.8800	7.40113	25	
			3° ESO	41.0833	8.48485	24	
	4° ESO		38.5238	6.56977	21		
	Total		40.9286	7.71429	98		
	Total	hombre	1° ESO	46.1064	7.70441	47	
			2° ESO	47.5526	5.92155	38	
			3° ESO	46.7727	5.87808	44	
			4° ESO	45.2222	6.27776	27	
			Total	46.4936	6.54266	156	
		mujer	1° ESO	45.7174	6.40369	46	
2° ESO			44.1321	7.09560	53		
3° ESO			44.7347	7.24217	49		
4° ESO			41.9792	6.25177	48		
Total			44.1276	6.85895	196		
Total		1° ESO	45.9140	7.05515	93		
		2° ESO	45.5604	6.81046	91		
		3° ESO	45.6989	6.67537	93		
		4° ESO	43.1467	6.41302	75		
		Total	45.1761	6.81357	352		
Adaptabilidad PD		1.00	hombre	1° ESO	28.5714	5.15475	14
				2° ESO	30.0769	5.88021	13
				3° ESO	29.2000	3.11983	10
	4° ESO			30.3333	3.98330	6	
	Total			29.4186	4.75211	43	
	mujer		1° ESO	29.3333	4.92443	9	
			2° ESO	29.8889	4.80740	9	
			3° ESO	27.4545	3.58786	11	
			4° ESO	28.0000	4.63191	12	
			Total				

		Total	28.5610	4.42181	41		
		Total	1º ESO	28.8696	4.96629	23	
			2º ESO	30.0000	5.34522	22	
			3º ESO	28.2857	3.40797	21	
			4º ESO	28.7778	4.45310	18	
			Total	29.0000	4.58652	84	
	2.00	hombre	1º ESO	27.4211	5.08064	19	
			2º ESO	26.8889	5.75877	18	
			3º ESO	28.1923	4.18587	26	
			4º ESO	29.2143	4.37086	14	
			Total	27.8831	4.81766	77	
		mujer	1º ESO	26.4348	5.81398	23	
			2º ESO	27.1538	6.31628	26	
			3º ESO	29.0455	5.08478	22	
			4º ESO	27.3636	3.30289	22	
			Total	27.4731	5.31117	93	
		Total	1º ESO	26.8810	5.45135	42	
			2º ESO	27.0455	6.02690	44	
			3º ESO	28.5833	4.58876	48	
			4º ESO	28.0833	3.80507	36	
			Total	27.6588	5.08287	170	
		3.00	hombre	1º ESO	26.9286	5.25451	14
				2º ESO	25.8571	4.74091	7
				3º ESO	26.7500	5.97016	8
	4º ESO			28.7143	5.43796	7	
Total	27.0278			5.21255	36		
mujer	1º ESO		25.7857	4.87030	14		
	2º ESO		24.7778	4.50562	18		
	3º ESO		24.4375	4.56024	16		
	4º ESO		25.1429	4.68807	14		
	Total		25.0000	4.55567	62		
Total	1º ESO		26.3571	5.00529	28		
	2º ESO		25.0800	4.49926	25		
	3º ESO		25.2083	5.06462	24		
	4º ESO		26.3333	5.11208	21		
	Total	25.7449	4.88066	98			
Total	hombre	1º ESO	27.6170	5.08430	47		
		2º ESO	27.7895	5.74766	38		

			3° ESO	28.1591	4.31839	44		
			4° ESO	29.3333	4.44626	27		
			Total	28.1090	4.94038	156		
		mujer	1° ESO	26.8043	5.41857	46		
			2° ESO	26.8113	5.70107	53		
			3° ESO	27.1837	4.96099	49		
			4° ESO	26.8750	4.15971	48		
			Total	26.9184	5.06911	196		
		Total	1° ESO	27.2151	5.23958	93		
			2° ESO	27.2198	5.70926	91		
			3° ESO	27.6452	4.66869	93		
			4° ESO	27.7600	4.39853	75		
			Total	27.4460	5.04029	352		
		Manejo Estrés PD	1.00	hombre	1° ESO	39.2857	4.33995	14
					2° ESO	36.4615	4.57558	13
3° ESO	41.3000				3.88873	10		
4° ESO	39.0000				4.81664	6		
Total	38.8605				4.59078	43		
mujer	1° ESO			38.5556	4.82470	9		
	2° ESO			37.5556	6.85768	9		
	3° ESO			36.3636	4.98543	11		
	4° ESO			40.0833	3.11764	12		
	Total			38.1951	5.00609	41		
Total	1° ESO		39.0000	4.44154	23			
	2° ESO		36.9091	5.49380	22			
	3° ESO		38.7143	5.06106	21			
	4° ESO		39.7222	3.65908	18			
	Total		38.5357	4.78060	84			
2.00	hombre	1° ESO	33.8947	5.19503	19			
		2° ESO	34.8333	5.95325	18			
		3° ESO	32.9231	4.35360	26			
		4° ESO	33.7143	2.86702	14			
		Total	33.7532	4.74107	77			
	mujer	1° ESO	33.8261	4.64809	23			
		2° ESO	33.0769	5.18400	26			
		3° ESO	34.0455	3.42925	22			
		4° ESO	33.6364	5.06666	22			
		Total	33.6237	4.59895	93			

		Total	1º ESO	33.8571	4.84175	42	
			2º ESO	33.7955	5.51353	44	
			3º ESO	33.4375	3.95671	48	
			4º ESO	33.6667	4.29618	36	
			Total	33.6824	4.65041	170	
	3.00	hombre		1º ESO	27.7143	6.49767	14
				2º ESO	26.7143	7.78276	7
				3º ESO	26.2500	5.17549	8
				4º ESO	26.4286	6.60447	7
				Total	26.9444	6.26986	36
		mujer		1º ESO	26.6429	6.76651	14
				2º ESO	28.9444	6.26355	18
				3º ESO	27.5000	4.28952	16
				4º ESO	28.4286	4.87875	14
				Total	27.9355	5.57474	62
		Total		1º ESO	27.1786	6.53228	28
				2º ESO	28.3200	6.63149	25
				3º ESO	27.0833	4.52929	24
				4º ESO	27.7619	5.43051	21
				Total	27.5714	5.82741	98
	Total	hombre		1º ESO	33.6596	6.94474	47
				2º ESO	33.8947	6.73751	38
				3º ESO	33.6136	6.53155	44
				4º ESO	33.0000	6.23267	27
				Total	33.5897	6.60193	156
mujer			1º ESO	32.5652	6.84317	46	
			2º ESO	32.4340	6.47632	53	
			3º ESO	32.4286	5.37742	49	
			4º ESO	33.7292	6.24581	48	
			Total	32.7806	6.22961	196	
Total			1º ESO	33.1183	6.87916	93	
			2º ESO	33.0440	6.58941	91	
			3º ESO	32.9892	5.94814	93	
			4º ESO	33.4667	6.20883	75	
			Total	33.1392	6.40072	352	
Interpersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	38.6429	4.46537	14	
			2º ESO	39.0000	4.10284	13	
			3º ESO	41.9000	3.84274	10	

	2.00		4° ESO	38.5000	3.01662	6	
			Total	39.4884	4.13102	43	
		mujer	1° ESO	39.7778	5.11805	9	
			2° ESO	43.1111	3.29562	9	
			3° ESO	41.1818	2.56196	11	
			4° ESO	41.2500	3.01888	12	
			Total	41.3171	3.58078	41	
		Total	1° ESO	39.0870	4.65064	23	
			2° ESO	40.6818	4.24697	22	
			3° ESO	41.5238	3.17205	21	
			4° ESO	40.3333	3.21760	18	
			Total	40.3810	3.95732	84	
		3.00	hombre	1° ESO	35.7368	5.05351	19
				2° ESO	37.5556	4.60463	18
				3° ESO	37.5385	3.83907	26
	4° ESO			37.8571	5.61395	14	
	Total			37.1558	4.65964	77	
	mujer		1° ESO	40.0870	5.46820	23	
			2° ESO	40.7692	3.42120	26	
			3° ESO	41.6364	2.44064	22	
			4° ESO	40.7273	3.49397	22	
			Total	40.7957	3.84357	93	
	Total		1° ESO	38.1190	5.66204	42	
			2° ESO	39.4545	4.21213	44	
3° ESO			39.4167	3.84173	48		
4° ESO			39.6111	4.58742	36		
Total			39.1471	4.59439	170		
	hombre	1° ESO	36.7857	5.52169	14		
		2° ESO	32.1429	5.20988	7		
		3° ESO	34.7500	3.84522	8		
		4° ESO	39.7143	4.11154	7		
		Total	36.0000	5.30768	36		
	mujer	1° ESO	38.1429	5.55888	14		
		2° ESO	40.1667	3.95935	18		
		3° ESO	37.7500	5.10555	16		
		4° ESO	37.9286	4.35827	14		
		Total	38.5806	4.74099	62		
Total	1° ESO	37.4643	5.48048	28			

			2º ESO	37.9200	5.60446	25
			3º ESO	36.7500	4.85664	24
			4º ESO	38.5238	4.26168	21
			Total	37.6327	5.08563	98
	Total	hombre	1º ESO	36.9149	5.07265	47
			2º ESO	37.0526	5.06150	38
			3º ESO	38.0227	4.43815	44
			4º ESO	38.4815	4.69345	27
			Total	37.5321	4.82790	156
		mujer	1º ESO	39.4348	5.38167	46
			2º ESO	40.9623	3.66880	53
			3º ESO	40.2653	3.90926	49
			4º ESO	40.0417	3.84242	48
			Total	40.2041	4.23044	196
		Total	1º ESO	38.1613	5.35133	93
			2º ESO	39.3297	4.69765	91
			3º ESO	39.2043	4.29499	93
			4º ESO	39.4800	4.20540	75
			Total	39.0199	4.69068	352
Intrapersonal PD	1.00	hombre	1º ESO	14.9286	3.75119	14
			2º ESO	15.9231	3.12147	13
			3º ESO	16.0000	4.87625	10
			4º ESO	16.3333	1.86190	6
			Total	15.6744	3.59709	43
		mujer	1º ESO	12.6667	3.77492	9
			2º ESO	15.2222	2.68225	9
			3º ESO	15.1818	2.40076	11
			4º ESO	13.7500	3.64629	12
			Total	14.2195	3.23660	41
	Total	1º ESO	14.0435	3.84327	23	
		2º ESO	15.6364	2.90395	22	
		3º ESO	15.5714	3.70906	21	
		4º ESO	14.6111	3.34557	18	
		Total	14.9643	3.48299	84	
	2.00	hombre	1º ESO	12.8947	2.97946	19
			2º ESO	15.2222	2.64699	18
			3º ESO	15.7308	3.75827	26
			4º ESO	15.0000	2.98715	14

			Total	14.7792	3.33097	77
		mujer	1° ESO	14.2174	3.95378	23
			2° ESO	14.6538	5.12205	26
			3° ESO	14.8636	3.88275	22
			4° ESO	14.3636	4.10047	22
			Total	14.5269	4.26714	93
		Total	1° ESO	13.6190	3.56783	42
			2° ESO	14.8864	4.25477	44
			3° ESO	15.3333	3.79996	48
			4° ESO	14.6111	3.67445	36
	Total		14.6412	3.86236	170	
	3.00	hombre	1° ESO	12.4286	4.43265	14
			2° ESO	14.7143	4.30946	7
			3° ESO	14.7500	3.61544	8
			4° ESO	14.0000	3.36650	7
			Total	13.6944	4.02009	36
		mujer	1° ESO	14.9286	4.82724	14
			2° ESO	15.3889	4.50018	18
			3° ESO	13.4375	3.11916	16
			4° ESO	13.0714	4.28709	14
			Total	14.2581	4.23078	62
		Total	1° ESO	13.6786	4.72232	28
			2° ESO	15.2000	4.36845	25
			3° ESO	13.8750	3.27457	24
			4° ESO	13.3810	3.94305	21
			Total	14.0510	4.14274	98
		Total	hombre	1° ESO	13.3617	3.75572
2° ESO				15.3684	3.09683	38
3° ESO	15.6136			3.93680	44	
4° ESO	15.0370			2.90201	27	
Total	14.7756			3.61819	156	
mujer	1° ESO		14.1304	4.18786	46	
	2° ESO		15.0000	4.52344	53	
	3° ESO		14.4694	3.37331	49	
	4° ESO		13.8333	4.00177	48	
	Total		14.3776	4.04466	196	
Total	1° ESO	13.7419	3.97247	93		
	2° ESO	15.1538	3.97471	91		

			3° ESO	15.0108	3.67570	93
			4° ESO	14.2667	3.66994	75
			Total	14.5540	3.86119	352
Manejo Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	.6414	.09001	14
			2° ESO	.6630	.10029	13
			3° ESO	.6702	.09268	10
			4° ESO	.6368	.15299	6
			Total	.6540	.10095	43
		mujer	1° ESO	.6649	.09977	9
			2° ESO	.7400	.07266	9
			3° ESO	.6831	.06391	11
			4° ESO	.7104	.08119	12
			Total	.6996	.08142	41
		Total	1° ESO	.6506	.09243	23
			2° ESO	.6945	.09622	22
			3° ESO	.6769	.07714	21
			4° ESO	.6859	.11146	18
			Total	.6762	.09422	84
	2.00	hombre	1° ESO	.6238	.13283	19
			2° ESO	.6218	.11630	18
			3° ESO	.6259	.10924	26
			4° ESO	.6740	.06808	14
			Total	.6332	.11091	77
		mujer	1° ESO	.6431	.08897	23
			2° ESO	.6692	.08358	26
			3° ESO	.6709	.08058	22
			4° ESO	.7109	.07204	22
Total			.6731	.08385	93	
Total		1° ESO	.6344	.10995	42	
		2° ESO	.6498	.09982	44	
		3° ESO	.6465	.09882	48	
		4° ESO	.6966	.07190	36	
		Total	.6550	.09877	170	
3.00	hombre	1° ESO	.5820	.09741	14	
		2° ESO	.5790	.11346	7	
		3° ESO	.6313	.10571	8	
		4° ESO	.6963	.06338	7	
		Total	.6146	.10361	36	

		mujer	1° ESO	.6667	.07753	14
			2° ESO	.6448	.08977	18
			3° ESO	.6766	.12270	16
			4° ESO	.6695	.06820	14
			Total	.6635	.09153	62
		Total	1° ESO	.6243	.09657	28
			2° ESO	.6264	.09919	25
			3° ESO	.6615	.11703	24
			4° ESO	.6784	.06631	21
			Total	.6455	.09851	98
	Total	hombre	1° ESO	.6166	.11157	47
			2° ESO	.6280	.11166	38
			3° ESO	.6369	.10437	44
			4° ESO	.6715	.09051	27
			Total	.6346	.10684	156
		mujer	1° ESO	.6545	.08666	46
			2° ESO	.6730	.08867	53
			3° ESO	.6755	.09176	49
			4° ESO	.6987	.07421	48
			Total	.6756	.08642	196
Total	1° ESO	.6353	.10130	93		
	2° ESO	.6542	.10082	91		
	3° ESO	.6573	.09929	93		
	4° ESO	.6889	.08093	75		
	Total	.6574	.09800	352		
Autoeficacia Emocional PD	1.00	hombre	1° ESO	162.8571	20.56456	14
			2° ESO	158.6923	11.78548	13
			3° ESO	159.4000	17.19302	10
			4° ESO	163.6667	16.60923	6
			Total	160.9070	16.46759	43
		mujer	1° ESO	154.7778	14.05149	9
			2° ESO	159.5556	14.48371	9
			3° ESO	160.0000	19.61632	11
			4° ESO	158.9167	11.04090	12
			Total	158.4390	14.66978	41
		Total	1° ESO	159.6957	18.38338	23
			2° ESO	159.0455	12.62830	22
			3° ESO	159.7143	18.04201	21

			4º ESO	160.5000	12.85782	18
			Total	159.7024	15.57166	84
2.00	hombre	1º ESO	141.2105	25.61158	19	
		2º ESO	142.2222	15.17566	18	
		3º ESO	144.4615	15.16900	26	
		4º ESO	145.5714	12.91221	14	
		Total	143.3377	17.71604	77	
	mujer	1º ESO	149.6957	12.81843	23	
		2º ESO	148.8077	16.82859	26	
		3º ESO	150.4091	14.37478	22	
		4º ESO	148.0909	12.00361	22	
		Total	149.2366	14.03753	93	
	Total	1º ESO	145.8571	19.85996	42	
		2º ESO	146.1136	16.32264	44	
		3º ESO	147.1875	14.95619	48	
		4º ESO	147.1111	12.24460	36	
		Total	146.5647	16.03395	170	
3.00	hombre	1º ESO	126.9286	14.83480	14	
		2º ESO	126.8571	21.21657	7	
		3º ESO	128.7500	18.23458	8	
		4º ESO	131.4286	18.87553	7	
		Total	128.1944	17.01901	36	
	mujer	1º ESO	135.9286	14.75161	14	
		2º ESO	138.3333	14.74888	18	
		3º ESO	137.5000	24.32831	16	
		4º ESO	126.8571	26.01437	14	
		Total	134.9839	20.42298	62	
	Total	1º ESO	131.4286	15.22286	28	
		2º ESO	135.1200	17.15449	25	
		3º ESO	134.5833	22.47108	24	
		4º ESO	128.3810	23.48718	21	
		Total	132.4898	19.43281	98	
Total	hombre	1º ESO	143.4043	25.26181	47	
		2º ESO	145.0263	18.86150	38	
		3º ESO	145.0000	18.63605	44	
		4º ESO	145.9259	18.65254	27	
		Total	144.6859	20.73265	156	
	mujer	1º ESO	146.5000	15.23118	46	

			2° ESO	147.0755	17.15971	53
			3° ESO	148.3469	20.68368	49
			4° ESO	144.6042	20.78230	48
			Total	146.6531	18.52765	196
		Total	1° ESO	144.9355	20.85603	93
			2° ESO	146.2198	17.81622	91
			3° ESO	146.7634	19.70676	93
			4° ESO	145.0800	19.92402	75
			Total	145.7813	19.53156	352

