



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La influencia de la personalidad y la empatía (habilidades sociales y reactividad emocional) en el rendimiento y en la salud psicológica (ansiedad y depresión) de los niños.

Autor

Eva Sanagustín Casares

Director

Eva M^a Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	7
Orígenes de la “Inteligencia Emocional”.....	7
El concepto de inteligencia emocional: Modelos teóricos.....	11
<i>Modelo de Bar-On de inteligencia socio-emocional (Bar-On 2006)</i>	12
<i>Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)</i>	13
<i>Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998)</i>	15
Modelos de inteligencia emocional en España	17
Medidas que se utilizan en el ámbito de la inteligencia emocional.....	20
<i>Medidas de auto-informe</i>	20
<i>Medidas de ejecución</i>	21
<i>Medidas de evaluación del observador</i>	22
Estudios recientes en el ámbito de la inteligencia emocional.....	22
HIPÓTESIS.....	30
MÉTODO	31
Participantes	31
Medidas	32
Consideraciones éticas	33
Procedimiento y recogida de datos	33
<i>Análisis de datos</i>	33
RESULTADOS.....	34
Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones	34
DISCUSIÓN	49
Aportaciones	49
Limitaciones y propuestas del estudio	50
Líneas futuras	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	57
Anexo 1.....	57

Título del tfg

La influencia de la personalidad y la empatía (habilidades sociales y reactividad emocional) en el rendimiento y en la salud psicológica (ansiedad y depresión) de los niños.

Title (in english)

The influence of personality and empathy (social skills and emotional reactivity) on children's performance and psychological health (anxiety and depression).

- Elaborado por Eva Sanagustín Casares.
- Dirigido por Eva M^a Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17880

Resumen

El presente trabajo analiza la influencia de la personalidad y la empatía (habilidades sociales y reactividad emocional) en el rendimiento y en la salud psicológica (ansiedad y depresión) de los niños. Para ello, se analiza una muestra de 38 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 2 y los 5 años de edad pertenecientes a dos centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional. Por otro lado, los resultados indican que hay diferencias en rendimiento y salud psicológica en función de algunos rasgos de personalidad como extraversión, responsabilidad y apertura. Asimismo, hay diferencias en rendimiento y depresión en función de las habilidades sociales, los niños que puntúan más alto en habilidades sociales lo hacen también en la mayoría de variables de rendimiento y puntúan más bajo en depresión. Los niños que puntúan alto en reactividad emocional puntúan más alto también en francés y más bajo en depresión, y los niños que puntúan alto en empatía solamente puntúan más alto en lenguaje.

Palabras clave: personalidad, empatía, rendimiento, ansiedad, depresión.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional ha sido un tema de interés para muchos investigadores en los últimos años debido, al menos en parte, a los beneficios en el rendimiento (Santamaría y Valdés, 2017) y la salud psicológica (Martínez, Piqueras y Ramos, 2010).

A lo largo de los últimos años se ha afirmado que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), defendiendo que reconocen y expresan mejor las emociones y que muestran mejores habilidades interpersonales. En este sentido, numerosos estudios se han centrado en analizar las diferencias en inteligencia emocional entre hombres y mujeres. Así por ejemplo, el estudio de Ciarrochi et al. (2000), analiza la IE de estudiantes australianos con la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial (MEIS) de Mayer, Caruso y Salovey (1999), los resultados de este estudio muestran que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente mayores que los hombres en la IE general. Además, en la revisión realizada por Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), se indica que en estudios tales como los realizados por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y Bindu y Thomas (2006) en los que se utilizaron pruebas de autoinforme para medir la IE de los participantes, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Estos resultados mostraron una superioridad de las mujeres en atención emocional, empatía y en la dirección y manejo de las emociones. En estudios donde se ha utilizado el TMMS-48 y sus versiones validadas al castellano como el TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004), como el de Fernández-Berrocal y Extremera (2003) o el de Palomera, GilOlarte y Brackett (2006), se han obtenido resultados similares que muestran que las mujeres tienen una mayor atención percibida y son más hábiles a la hora de comprenderlas que los varones, mientras éstos lo son en el control de impulsos y la tolerancia al estrés. También en estudios que utilizaron medidas de ejecución como el MEIS o el MSCEIT, como los de Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) o Goldenberg et al. (2006), se constatan diferencias significativas en inteligencia emocional, obteniendo las mujeres resultados superiores a los de los hombres.

No obstante, también hay numerosas investigaciones que encuentran resultados contrarios. Algunos estudios como los de Bar-On (1997) y Brackett y Mayer (2003) no encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional autoinformada entre hombres y mujeres (Sánchez et al., 2008). Así, estudios como el de Dawda y Hart

(2000), que utilizaron como medida el Inventory of Cognitive Emotional Bar-On (EQ-i; Bar-On, 1997) en una muestra de 243 estudiantes universitarios, obtuvieron puntuaciones muy similares entre hombres y mujeres.

Además, estudios como el de Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) alertan sobre la afirmación apresurada de que el género es determinante en la inteligencia emocional de las personas, pues los resultados de su estudio muestran que las diferencias de género observadas en inteligencia emocional están mediadas por la edad. Las diferencias significativas para los puntajes del MSCEIT desaparecieron cuando se controló la edad. Estos resultados muestran que aunque el género pueda ocasionar diferencias en la IE, la edad media esta relación tanto que estas diferencias pueden llegar a disminuir o incluso a desaparecer. Sugieren también que se deberían estudiar otros factores como la cultura o el nivel socioeconómico para aclarar la causa de la influencia del género en el desarrollo de la IE.

Por otro lado, en cuanto a la personalidad y su relación con el rendimiento académico, se han realizado varios estudios para analizar si ésta tiene una influencia en el rendimiento. Así, Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli (2003) realizaron una investigación en la que midieron los 5 grandes a través de un cuestionario que desarrollaron denominado “Cuestionario de los Cinco Grandes: versión para niños (BFQ-C)” y utilizaron las calificaciones de maestros, padres y madres. La muestra estuvo compuesta por 1400 niños de niveles entre 4º de primaria y 2º de la ESO. Los resultados mostraron que los factores de extraversión, responsabilidad y apertura fueron las dimensiones de personalidad del autoinforme asociadas significativamente con el rendimiento académico. Además, Muelas (2014) presenta varios estudios que muestran correlaciones positivas entre rendimiento y personalidad, por ejemplo el de Hair y Graziano (2003), en el que se encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y todos los factores de personalidad excepto con la estabilidad emocional, o el estudio de Haven, Mak, Barry y Ciarrochi (2002), en el que se midieron las variables de personalidad a través del cuestionario Junior Eysenck Personality (JEPQ), en el que también se encontraron correlaciones positivas entre rendimiento académico y amabilidad y responsabilidad.

Sin embargo, también hay estudios como el de Muelas (2011) que muestra que entre las variables de personalidad analizadas a través del cuestionario PPG-IPG y el

rendimiento académico de los estudiantes de 4º de la ESO y 1º de Bachiller no se dan correlaciones significativas. En sintonía con estos resultados se encuentra el estudio de Frasides y Woodfield (2003), que obtuvieron resultados que muestran que la extraversión predice notas altas en secundaria pero más bajas en la universidad (Muelas, 2014).

En cuanto a la salud psicológica, hay estudios que apoyan que ciertos rasgos de personalidad pueden ser predictores de síntomas de ansiedad y depresión. Wauthia et al. (2019), en un estudio realizado con 200 niños de edades comprendidas entre los 8 y 12 años, utilizando medidas como el Índice de Sensibilidad a la Ansiedad Infantil (Silverman, Fleisig, Rabian y Peterson, 1991), el Big Five Questionnaire for Children (Barbaranelli et al., 2003) y la Revised's Children Anxiety and Depression Scale (Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto y Francis, 2000) obtuvieron resultados que indicaban que niveles altos de responsabilidad y neuroticismo tenían efectos directos significativos sobre síntomas de ansiedad, que la sensibilidad a la ansiedad y la depresión se predecía significativamente con bajos niveles de amabilidad y que un alto neuroticismo y una baja extraversión predecían el trastorno de ansiedad generalizada. Además, como expone Fernández (2010), existen multitud de estudios que han obtenido resultados que indican correlaciones entre síntomas de ansiedad y depresión y rasgos de la personalidad como la estabilidad emocional y la extraversión, por ejemplo los estudios de DeNeve y Cooper (1998) y Bakker, Van Der Zee, Lewig y Dollard (2006). Asimismo, estudios como el de Andrés (2016) relacionan también factores como la responsabilidad y la apertura a la experiencia positivamente con la felicidad y negativamente con las variables de ansiedad y depresión. Esta misma autora, a diferencia de lo esperado y en contradicción con otros estudios, no encuentra en sus resultados una asociación significativa entre la extraversión y la depresión.

Por otro lado, se ha analizado la influencia que tiene la inteligencia emocional (IE), la empatía y las habilidades sociales en el rendimiento académico de los alumnos/as. Estudios como el de Santamaría y Valdés (2017), examinan las relaciones entre la IE, las habilidades sociales y el rendimiento académico de alumnos de la ESO. Los resultados indicaron que las puntuaciones totales de habilidades sociales estaban relacionadas positivamente con las puntuaciones en rendimiento académico y que existía relación entre factores concretos de las habilidades sociales y factores de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Dichos elementos fueron

factores intrapersonales como la asertividad, factores interpersonales como la empatía y la responsabilidad social, factores de manejo del estrés o la adaptabilidad. En cambio, Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012), analizando una muestra de 245 estudiantes de secundaria, no encontraron asociaciones significativas entre las variables de habilidades sociales y rendimiento académico, y Ferragut y Fierro (2012) tampoco encuentran relaciones entre la IE y las variables académicas de Nota Media obtenida, Número de Suspensos y Actitud en clase.

En cuanto a la relación de empatía con la salud psicológica, Estévez y Jiménez (2015) analizaron una muestra de 1510 estudiantes españoles de secundaria, obteniendo resultados que señalan que se da una relación significativa entre un bajo grado de empatía y autoestima con altas puntuaciones en sintomatología depresiva y estrés percibido. En sintonía con este estudio encontramos una investigación anterior de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003), que analizaron una muestra de 250 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años de edad y la relación entre la reparación emocional y la “depresión por desesperanza”, causada en gran parte por reacciones a factores ambientales, y la depresión endógena, vinculada a causas de factores biológicos. Los resultados mostraron relaciones significativas entre la reparación emocional y ambos tipos de depresión, siendo más alta la correlación con la “depresión por desesperanza”.

En cambio, también se encuentran investigaciones que no encuentran una correlación significativa entre ambos, por ejemplo la de Mestre, Mesurado y Samper (2014), que analizaron una muestra de 937 adolescentes de 15 y 16 años y en sus resultados no obtuvieron una correlación significativa entre la depresión y la ansiedad y los factores de empatía.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es analizar la influencia de la personalidad y la empatía (habilidades sociales y reactividad emocional) en el rendimiento y en la salud mental (ansiedad y depresión) de los niños.

MARCO TEÓRICO

Orígenes de la “Inteligencia Emocional”

A lo largo de los años ha existido una discrepancia respecto al concepto y a la definición de inteligencia. Ésta ha sido analizada por las escuelas tradicionales en

psicología, surgiendo así diferentes teorías sobre los distintos aspectos de la inteligencia (Molero, Sáiz y Esteban, 1998). Tal y como indican Molero et al. (1998), desde principios del Siglo XX destaca la tradición psicométrica, que se interesó en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales mediante test generales de inteligencia. Este enfoque planteaba que cada persona tiene un conjunto de rasgos de los que dispone de manera diferente. Galton (1822-1911) defendió que la causa de las diferencias entre las capacidades mentales de las personas era innata, pues eran debidas a que los individuos difieren en los procesos más básicos. Alfred Binet defendió que el aspecto más importante de la inteligencia era el sentido común y elaboró la primera escala de inteligencia, actualizada en 1916 cuando se realizó una nueva versión del test Stanford-Binet donde aparece por primera vez el concepto de Cociente Intelectual.

El estudio de Binet dio origen a una controversia sobre si el rendimiento en inteligencia dependía de un solo factor general o, por el contrario, de muchos pequeños factores específicos, existiendo así defensores de la inteligencia general como Terman (1916) y Spearman (1927), denominados monistas, que defendían la existencia del factor “general”, un único factor estructural, que influía en la realización de todos los test de inteligencia. Por otro lado se encontraban los defensores de una inteligencia más pluralista, como Thurstone (1938) y Guilford (1967), que defendían que la inteligencia general podía entenderse como muchos “vínculos” estructurales independientes que se activaban mediante la ejecución de una tarea.

En 1920, Thorndike (1920) incluye el componente social en su definición y plantea tres tipos de inteligencia, la abstracta, la mecánica y la social. En este momento de la historia, la inteligencia es un concepto en crecimiento y existe un gran interés por su medición.

A partir de 1930 comenzó el auge del conductismo, Watson (1930) y Thorndike (1931) entendían la inteligencia como una simple asociación entre estímulos y respuestas.

Más tarde, en 1939, Wechsler planteó la escala de Wechsler-Bellevue, que evalúa los procesos intelectuales, suponiendo ésta una alternativa a la escala de Stranford-Binet. En 1949 fue adaptada para niños, resultando la “Escala de Inteligencia Wechsler para Niños”, siendo ésta muy utilizada en la actualidad por psicólogos y pedagogos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, fruto del desacuerdo con los enfoques conductistas, se da más importancia a los procesos cognitivos, surgiendo en 1970 diversas teorías dentro de la psicología cognitiva, donde predominan el estructuralismo y el procesamiento de la información. Jean Piaget (1896-1980) fue un gran representante del estructuralismo, se posicionó en contra de la psicométrica y del procesamiento de la información, ya que se interesó por los aspectos cualitativos de la inteligencia y los patrones universales y defendió una secuencia de estados de conocimiento anterior a la comprensión completa que se produce en un orden inalterable. Por otro lado se encuentra la perspectiva del procesamiento de la información, la más influyente en la actualidad. Parte de la idea de que el ser humano es un manipulador de símbolos y estudia la inteligencia destacando una capacidad que pueda medirse con un test de inteligencia con la finalidad de explicar las diferencias individuales en dicha capacidad en función de las diferencias en las técnicas generales de procesamiento de la información.

Se forma entonces la teoría de los componentes cognitivos, que trata de clarificar qué mide un test de inteligencia. Stenberg (1985) dividió las tareas en componentes cognitivos, los procedimientos automáticos de procesamiento de la información, y metacomponentes, las técnicas estratégicas indispensables para manipular dichos componentes. Esta teoría supuso una nueva manera de definir la inteligencia que implica las diferencias individuales en los procesos componentes. Dentro de esta corriente nació el auge de la inteligencia artificial, que trata de explicar los procesos cognitivos de las personas y conocer si una máquina puede copiar la inteligencia humana, resaltando las operaciones que las personas son capaces de realizar y desplazando la conciencia humana, lo que supone una inexactitud, puesto que lo que realmente se medía era la inteligencia computacional y no la humana.

Las controversias acerca del concepto de inteligencia no están resueltas, todavía es una discusión sin aclarar si depende de un único factor general o de varios específicos. Las tres principales teorías del desarrollo intelectual, la psicométrica, la piagetiana y la del procesamiento de la información, reflejan esta tensión entre la definición de la inteligencia como un rasgo de consistencia o un conjunto de habilidades. Además, cuestiones como el papel de las aportaciones genéticas y ambientales, la definición de inteligencia humana, animal y artificial y el papel de la cultura en la inteligencia son cuestiones también sin resolver en la actualidad. Tal ha sido la controversia en el ámbito

de la inteligencia que en el año 1921 se realizó un simposio sobre el significado de ésta pero ninguna definición agrado a los investigadores. Eysenck realizó un estudio llamado “¿Existe la inteligencia?”.

Mayer (1983) definió la inteligencia como las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas, defendió que una definición general de inteligencia debía hacer relación a las características cognitivas internas, al rendimiento y a la existencia de las diferencias individuales.

Marina (1993) organizó las definiciones sobre inteligencia en dos grandes grupos. Por un lado, la inteligencia considerada como un proceso computacional, donde se encuentra la habilidad de manipular símbolos, de procesar información o de resolver problemas, abordada en definiciones como la de Mayer (1983) y la de Scarr y Carter-Saltzman (1989), quienes expresaron que la confusión creada en torno al concepto de inteligencia es debida a su utilización en diferentes niveles que no están relacionados entre sí. Por otro lado, un grupo formado por las definiciones de autores como Waschler, que comprenden la inteligencia como una actividad encaminada a un fin, como la capacidad global del individuo para actuar de forma intencional y enfrentarse eficazmente con su entorno. En este último grupo, la inteligencia no es tratada como un conjunto de procesos y operaciones mentales sino que lo importante es cómo se utiliza dicho conjunto de operaciones.

Marina (1993) destaca tres definiciones de inteligencia: subjetivamente, es la capacidad de suscitar, dirigir y controlar las operaciones mentales; objetivamente, se caracteriza por crear y manejar irrealidades; y funcionalmente, es una manera de adaptarse al entorno. La gran tarea de la inteligencia es entonces la creación de la propia subjetividad y del mundo que le acompaña.

Los últimos progresos en el campo de la inteligencia se caracterizan por incorporar dentro del concepto la parte emotiva y afectiva de las personas, mientras buscan explicar cómo la razón y la emoción se unen y constituyen el aspecto distintivo de la inteligencia humana (Goleman, 1996).

Nacen nuevas perspectivas que toman como un punto fundamental en el concepto de inteligencia el contexto ecológico. Destaca entre ellas el trabajo de Gardner (1983,

1993) y sus colaboradores, quienes buscaban el establecimiento de una inteligencia que englobara todas las culturas. En 1983, Gardner expuso su teoría acerca de la inteligencia humana en su libro “Frames of Mind” con la finalidad de mostrar un enfoque del pensamiento humano más extenso y completo que los anteriores. En éste plantea el concepto de “inteligencias múltiples”, destacando múltiples capacidades humanas. Este autor termina con la veracidad de teorías de autores anteriores como Boring (1923), que definía la inteligencia como “lo que miden esos test”, pues Gardner demuestra que lo que medían era tan solo una parte de la inteligencia.

Gardner sostiene la existencia de varios tipos de inteligencia que se estructuran en siete grupos y que tienen el mismo nivel de importancia: la inteligencia verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpersonal e intrapsíquica. De la teoría de Gardner destaca, por un lado, la defensa de la pluralidad del intelecto y, por otro lado, la consideración de inteligencia tanto de la cognición impersonal, referente al pensamiento que se relaciona con el mundo físico, el tiempo, el movimiento o el espacio, como de la interpersonal, referente al pensamiento y a la percepción que posibilita a una persona hacer inferencias con respecto a otros, tener empatía con ellos, entender sus percepciones, así como entender diferentes fenómenos sociales, políticos, económicos y legales (Spivack, Platt y Shure, 1976; Temoshok, 1978).

Gardner expone en su teoría dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, la capacidad para comprender a otras personas, que implica reconocer y reaccionar de manera adecuada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas, y la intrapersonal, una capacidad correlativa pero encaminada hacia dentro, la capacidad de crear una imagen ajustada de uno mismo, representando ésta el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para encaminar la propia vida.

Todo esto ha contribuido al nacimiento de un nuevo concepto dentro del marco teórico general de la inteligencia que, en el año 1990, fue designado por Mayer y Salovey como “Inteligencia Emocional”.

El concepto de inteligencia emocional: Modelos teóricos

Los tres modelos teóricos que han dominado la investigación centrada en la IE y han generado mayor interés son el modelo de Bar-On (1988, 2000), Salovey y Mayer (1997), y el de Goleman (1998) (Jamali, Sidani y Abu-Zaki, 2008).

Modelo de Bar-On de inteligencia socio-emocional (Bar-On 2006)

Como señalan Del Valle y Castillo (2012), el primero de los tres modelos principales fue el de Bar-On (1988), quien acuñó el término de “coeficiente emocional” (EQ) como un semejante de coeficiente intelectual (IQ). Bar-On (1997) definió su modelo en base a cinco habilidades sociales y emocionales principales, comprendiendo habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo, que influyen en la capacidad de una persona para afrontar adecuadamente las exigencias de su entorno. Su teoría se coloca en el marco de la teoría de la personalidad como un modelo general de bienestar psicológico y de adaptación (Goleman, 2001).

Este autor define la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de tener éxito en afrontar aspectos del entorno. En su tesis doctoral elaborada en 1988, titulada “The development of a concept of psychological well-being”, estableció el cimiento de sus formulaciones posteriores sobre la IE y su medida a través del inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory) (García y Giménez, 2010).

Como describen García y Giménez (2010), el modelo de Bar-On está constituido por cinco componentes. En primer lugar, el componente intrapersonal, compuesto por habilidades como la comprensión emocional de sí mismo, referida a la habilidad para entender sentimientos y emociones, sus causas y sus diferencias, la asertividad, referente a la habilidad para expresar sentimientos sin dañar los de los demás y defender los propios derechos de una forma constructiva, el autoconcepto, referido a la capacidad para comprenderse y aceptarse a uno mismo, la autorrealización, la habilidad para hacer lo que realmente podemos y deseamos, y la independencia, la capacidad para autodirigirse sintiéndose seguro de sí mismo, siendo emocionalmente independientes para tomar decisiones. En segundo lugar se encuentra el componente interpersonal, que abarca habilidades como la empatía, la capacidad de sentir, entender y valorar los sentimientos de los demás, la capacidad para crear relaciones interpersonales satisfactorias y la responsabilidad social, la aptitud para mostrarse cooperante y ser un miembro constructivo dentro de un grupo social. La adaptabilidad es el tercer componente del modelo de Bar-On, que abarca la capacidad para la solución de problemas, para probar la realidad y la flexibilidad, la capacidad para hacer un ajuste apropiado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes. En cuarto lugar está el manejo del estrés, que comprende disposiciones para tolerar el

estrés y controlar los impulsos y, por último, se encuentra el componente del estado de ánimo en general, que abarca la capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida y la habilidad de ver su aspecto más positivo.

El modelo emplea el enunciado “inteligencia emocional y social” refiriéndose a las habilidades sociales necesarias para manejarse en la vida y, según Bar-On (1997), la inteligencia emocional y social es más modificable que la cognitiva (García y Giménez, 2010).

Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)

Según Molero et al. (1998), el concepto de “Inteligencia Emocional” fue acuñado por Mayer y Salovey en 1990 y descrito como un tipo de inteligencia social que abarca la capacidad de comprender y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, saber expresarlas de forma beneficiosa para nosotros mismos y para nuestro entorno, discriminar entre ellas y utilizar la información que nos aportan para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Esta inteligencia incluye la valoración verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación emocional y el uso del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993).

Según Mestré, Guil y Brackett (2008), la formulación de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer pasó inadvertida hasta la publicación de la obra de Goleman en 1995, titulada “Inteligencia Emocional”. Esta aparición tuvo dos efectos relevantes, por un lado, promovió un concepto que no había logrado tener mucha repercusión pero, por otro lado, produjo cierta alteración del concepto descrito inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Debido a esto, en 1997, Mayer y Salovey retomaron sus ideas iniciales y reorganizaron la IE en cuatro ramas jerárquicamente establecidas, presentando así un enfoque más cercano a los del procesamiento de la información que el modelo inicial, el modelo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997; 2007).

La primera habilidad básica es la percepción emocional, que comprende capacidades como la habilidad para identificar nuestras propias emociones y las de otras personas, la habilidad para expresar de forma adecuada nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a éstos y la habilidad para distinguir entre manifestaciones emocionales honestas y deshonestas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Mayer, Caruso y Salovey (2000) consideran que los individuos que son más precisos en percibir y responder a sus propias emociones también lo serán con las emociones de los demás, debido al conocimiento de sus propios estados afectivos. Esto es muy relevante para poder sostener interacciones sociales adaptativas, por lo que los individuos emocionalmente inteligentes han de tener buenas habilidades de percepción, comprensión y ser capaces de empatizar con las emociones de las demás personas (Mestré et al., 2008).

La segunda habilidad básica es la facilitación o asimilación emocional, ya que las emociones favorecen la dirección de nuestra atención hacia la información importante, determinando la forma en que procesamos la información y nos enfrentamos a los problemas. En esta rama que hace referencia al uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos existen ciertas subhabilidades asociadas como las destacadas por Mestré, Palmero y Guil (2004): la redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos, el uso de las emociones para facilitar el juicio y la toma de decisiones y el uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la reactividad. Las cogniciones pueden ser alteradas por sentimientos de ansiedad, pero las emociones también pueden establecer prioridades para que el sistema cognitivo se ocupe de lo que es más importante y centrarse en qué es lo mejor que se puede hacer ante un estado de ánimo determinado (Brenner y Salovey, 1997).

La comprensión emocional es la tercera habilidad básica según el modelo de Mayer y Salovey (1997) descrito por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), se trata de la habilidad para denominar las emociones y comprender el significado de éstas, la habilidad para comprender las relaciones entre las emociones y las situaciones de las que dependen, la habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos y la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros. Por lo tanto, la competencia indispensable en esta habilidad básica es la capacidad para etiquetar las emociones con palabras y reconocer las relaciones entre los diferentes componentes de nuestro léxico afectivo (Mestré et al., 2008).

La cuarta habilidad básica planteada por Mayer y Salovey (1997) según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), es la regulación emocional, que consiste en la habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, para reflexionar sobre las emociones y definir el provecho de su información, para vigilar

nuestras emociones y las de otros y observar su influencia y, por otro lado, consiste en la habilidad de regular nuestras emociones y las de los demás sin disminuirlas o engrandecerlas.

Como indican Mestré et al. (2008), muchos autores han identificado la IE con esta rama, ya que se ha creído que la IE es una forma de eliminar las emociones negativas o filtrarlas para poder controlarlas, pero regular las emociones es ser capaz de utilizarlas de forma moderada. Mayer et al. (2002), consideran que para conseguir desarrollar esta habilidad básica antes se deben desarrollar varias competencias. Para comenzar, se debe ser sensible a las propias reacciones emocionales, que deben ser toleradas sean agradables o desagradables, pues debemos prestar atención a las emociones cuando sobrevienen. A medida que crecemos aprendemos a no expresar ciertos sentimientos e interiorizamos la separación entre sentimiento y acción, de esta forma se adquieren subhabilidades como la conducción y expresión de emociones y desvinculación de los estados emocionales. Respecto a la regulación de las emociones en uno mismo, a medida que vamos creciendo aprendemos a reflexionar sobre nuestras respuestas emocionales o metaexperiencias del humor, que son fruto de un sistema regulatorio que guía, valora y trabaja para modificar dicho humor (Mayer y Gaschke, 1988).

Según Salovey, Woolery y Mayer (2001), el desarrollo de la regulación emocional atraviesa varios pasos. En primer lugar, los sujetos deben creer que pueden regular su emoción, deben gobernar los estados de ánimo, identificar y diferenciar aquellos que demanden ser regulados, deben utilizar estrategias que calmen los estados negativos y mantengan los positivos y, por último, deben valorar la eficacia de dichas estrategias. Estos autores afirman que aquellas personas que piensan que pueden cambiar su estado de ánimo tienen más probabilidades de sentirse mejor que aquellas que creen que cuando se sienten mal no pueden hacer nada para remediarlo (Mestré et al., 2008).

Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998)

Daniel Goleman difundió el concepto de inteligencia emocional con su 'best seller' "Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia". Gracias a esto tanto los investigadores como los medios de comunicación y su público empezaron a tener un gran interés por la IE (Mestré et al., 2008).

Según Molero et al. (2008), para Goleman (1996) la perspectiva de Gardner supone un avance en el estudio de la inteligencia pero, aunque incluya las inteligencias

personales, no investiga el papel que tienen las emociones en la inteligencia. Su concepción de inteligencia emocional nace de su propósito de resaltar la labor que tienen las emociones en nuestra vida intelectual, en nuestra adaptación social y en nuestro equilibrio personal, ya que, para este autor, la inteligencia emocional es el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Goleman (1996) defiende que las emociones son inteligentes porque cada una tiene un papel indispensable en preparar al cuerpo para un tipo de respuesta para su adaptación y supervivencia. Su objetivo era entender cómo la mente procesa los sentimientos para definir qué significa ser inteligente.

Según García y Giménez (2010), Goleman (1995) se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de actitudes, destrezas, competencias y habilidades que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (citado en García y Giménez, 2010, p. 3). En 1998, Goleman reestructura su definición y define la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (citado en García y Giménez, 2010, p. 3).

Goleman (1998) presentó un modelo de inteligencia emocional basado en un conjunto de habilidades afectivas y cognitivas. Estructuró su teoría en torno a unas competencias básicas e identificó cinco dimensiones de la inteligencia emocional (Danvila y Sastre, 2012).

Según García y Giménez (2010), el primer componente planteado por Goleman (1995) es la auto-conciencia, referida al conocimiento de los propios estados internos, recuerdos e intuiciones. El segundo componente es el auto-control o auto-regulación, referida al control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. La tercera dimensión es la auto-motivación, referente a las tendencias emocionales que favorecen el alcance de nuestras metas. Estas tres primeras dimensiones estarían categorizadas en la competencia personal en el trato con uno mismo. Por otro lado, dentro de las competencias sociales en el trato con los demás, se encontrarían la cuarta dimensión, la empatía, entendida como la conciencia de los sentimientos, necesidades y

preocupaciones de los demás, y la quinta, las habilidades sociales, referidas a la capacidad para incitar respuestas deseables en las demás personas. Además, Goleman plantea en su teoría la existencia de un Cociente emocional (CE) complementario al Cociente Intelectual (CI), defendiendo que ambos están interrelacionados.

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional puede ser más decisiva para proporcionar la satisfacción personal en la vida que el cociente intelectual de un individuo. Esto es mostrado en estudios como los de Herrnstein y Murray (1994) y Gardner (1995) (citados en Goleman, 1996), cuyos resultados exponen que el CI solo predice un 20% del éxito en la vida (Molero et al., 1998).

En el anexo 1 se encuentra una tabla donde se pueden observar las habilidades de la inteligencia emocional según las diferentes teorías expuestas.

Modelos de inteligencia emocional en España

Según Fernández Berrocal, Berrios, Extremera y Augusto (2012), los distintos modelos y medidas desarrollados para la IE a lo largo de los últimos años pueden diferenciarse en dos categorías. Por un lado encontramos los modelos de habilidad, aquellos que centran su interés en las habilidades mentales que posibilitan el uso de la información que nos dan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Dentro de esta categoría se encontraría la teoría de Mayer y Salovey (1997). Por otro lado se encuentran los modelos mixtos, aquellos que combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad. Las teorías de autores como Bar-On (2000) o Goleman (1995) estarían dentro de este segundo grupo.

Encontramos dos autores de gran influencia en España. En primer lugar, Fernández-Berrocal, que defiende modelos como el de Mayer y Salovey (1997), ya que entiende la IE como una inteligencia genuina fundamentada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento, pues las emociones facilitan la solución de problemas y la adaptación al entorno. La IE es considerada como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que une las emociones y el razonamiento, permitiéndonos usar las emociones para favorecer un razonamiento más efectivo y pensar de manera inteligente sobre nuestra vida emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Fernández-Berrocal (2006), junto a otros autores, ha realizado investigaciones que muestran que los individuos con mayor IE muestran menos estados emocionales negativos y más emociones positivas y bienestar psicológico.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) defienden que la inteligencia emocional no es un rasgo de personalidad pero sí existe cierta interacción entre ambos, igual que existe con la inteligencia abstracta. Indican que las personas con cierto tipo de personalidad desarrollaran con mayor o menor facilidad o rapidez sus habilidades emocionales. Por otro lado, sostienen que la escuela tiene el deber de educar las emociones de los niños y niñas ya que la inteligencia emocional no es solo una cualidad individual, sino que los grupos poseen su propio ambiente emocional, muy determinado por la inteligencia emocional de sus líderes. Con referencia a esto, señala que en el contexto escolar los educadores son estos líderes, por lo que la capacidad para captar, entender y regular las emociones de sus alumnos es clave para generar un equilibrio emocional.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) defienden que la aparición de estas conductas positivas y morales, denominadas como rasgos intrínsecos de cada persona, sería muy limitada sin la existencia de entornos facilitadores y mantenedores de éstas. Por ello defienden que los centros educativos son promotores y reforzadores de estas fortalezas positivas y afectivas. Esto va acorde a lo planteado por la psicología positiva, que plantea que los ambientes se pueden transformar de forma intencionada para mejorar las fortalezas individuales.

Por otro lado, Bisquerra es otro autor de gran importancia en el campo de la inteligencia emocional en España. En sus artículos sobre IE, expone un conjunto de competencias de la emocionalidad. Como describe Oliveros (2019), la primera es la conciencia emocional, definida por Bisquerra (2008) como la capacidad para ser consciente de las emociones propias y de los demás, además de la habilidad para percibir el clima emocional de un ambiente determinado. Esta competencia permite al individuo reconocer, identificar y concientizar sus sentimientos y emociones y poder darles nombre. Así, se tiene la capacidad de reconocerlos en los demás y actuar de forma empática en las relaciones interpersonales. Esta habilidad nos permite tomar conciencia de la interacción entre cognición, emoción y acción. Bisquerra (2008) indica que la conciencia emocional es la base para lograr las competencias emocionales posteriores.

La segunda competencia emocional planteada por Bisquerra (2008) es la regulación emocional, la habilidad de manejar las emociones adecuadamente. Refiere a la

concienciación entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Bisquerra sugiere varias micro-competencias que conforman la regulación emocional, las cuales son la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, así como de la impulsividad y la tolerancia a la frustración, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas. Esta segunda capacidad supone sobreponer las emociones positivas a las negativas y comprender que las emociones negativas deben manejarse para que no controlen el comportamiento.

La tercera competencia descrita por Bisquerra (2008) es la autonomía emocional, un compuesto de características vinculadas con la autogestión personal, las micro-competencias planteadas por este autor son la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, referida a la conciencia de que se es capaz gracias a las competencias emocionales, así como la responsabilidad, una actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia, referida a la capacidad para afrontar con éxito condiciones adversas y sobreponerse a las situaciones difíciles cambiando la visión hacia una más positiva. El uso adecuado de estos componentes proporciona la libertad de manejarse de forma positiva frente a las emociones, permitiendo así crear mejores relaciones con el entorno.

La competencia social es la cuarta capacidad descrita por Bisquerra (2008), referida a la capacidad para establecer buenas relaciones con los demás. Implica dominar las habilidades sociales básicas como saludar, agradecer, escuchar, disculparse, guardar turno, etc., mostrar respeto por los demás, tener una comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento pro-social y de cooperación y ser asertivo, es decir, tener una conducta equilibrada entre la agresividad y la pasividad, tener habilidades para prevenir y solucionar conflictos y para gestionar situaciones emocionales en contextos sociales. Esta cuarta competencia ayuda a la persona a tener una mejor relación en los diferentes ámbitos de su vida, lo que derivaría en un mayor bienestar personal.

La quinta y última competencia expuesta por Bisquerra (2008) se refiere a las competencias para la vida y el bienestar. Entre las capacidades que componen esta competencia se encuentran la fijación objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, la ciudadanía activa, crítica, participativa, responsable y comprometida, el bienestar emocional, entendido como la capacidad para disfrutar

conscientemente del bienestar e intentar transmitirlo a los demás, y, por último, la capacidad de fluir, es decir, de generar experiencias óptimas y realizarse como persona. Las competencias para la vida permiten ordenar nuestra vida de una forma equilibrada, favoreciendo experiencias de bienestar, entendido como el conjunto de condiciones que las personas necesitan para vivir bien, cómodos y con una cierta sensación de felicidad.

Según Torró y Pozo (2010), Bisquerra está en sintonía con la línea psicológica de la Psicología Positiva ya que, según este autor, la meta no es comprender si se puede aprender la felicidad sino buscar las estrategias más convenientes y mejorar el bienestar subjetivo. El estudio y la explicación de estas estrategias es el objeto de estudio de esta rama de la psicología.

Según Bisquerra (2008), el desarrollo apropiado de la inteligencia emocional favorece que las personas mejoren su calidad de vida ya que, al comprender, identificar, manejar y regular sus emociones, puede tener una visión del mundo más positiva y actuar socialmente de una forma más exitosa, lo que le lleva a un estado de bienestar (Oliveros, 2019).

Medidas que se utilizan en el ámbito de la inteligencia emocional

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), son tres las medidas más utilizadas en la evaluación de la inteligencia emocional. Éstas son los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos.

Medidas de auto-informe

Este tipo de medidas fueron las primeras herramientas confeccionadas para evaluar las habilidades de IE y hoy en día son muy utilizadas todavía debido a su sencilla administración y a la rapidez para sacar las puntuaciones. Utilizando esta herramienta, se le pregunta al sujeto su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes frases referentes a sus habilidades para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones, y sus respuestas producen un índice de “Inteligencia Emocional Percibida” (Salovey Stoud, Woolery & Epel, 2002).

Además, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron el Trait Meta-Mood Scale, una medida que recoge los aspectos de IE intrapersonal, de sus capacidades para atender, discriminar y reparar los estados emocionales en uno mismo. En España se desarrolló una versión denominada TMMS-24 (Fernández-Berrocal,

Extremera & Ramos, 2004). Esta medida es muy usada en la actualidad y es considerada la escala de IE más utilizada en la investigación psicológica y educativa en España y en gran parte de Latinoamérica.

Las medidas de auto-informe son criticadas por ser una estimación de las capacidades de IE y no una puntuación de la capacidad emocional real, ya que la respuesta del sujeto puede estar sesgada. Debido a estas críticas, a finales de los 90 autores como Mayer y Salovey centraron su interés en realizar y validar formas de evaluación nuevas más objetivas denominadas medidas de ejecución.

Medidas de ejecución

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), consiste en medir la inteligencia emocional mediante tareas de ejecución. Hoy en día la más usada y mejor validada es el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Adaptación al castellano por Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento compuesto por 141 ítems y desarrollado para evaluar los cuatro factores del modelo: percibir emociones eficazmente, usar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejarlas (Mayer & Salovey, 1997).

En este tipo de medidas se le pide a los sujetos que completen ocho tareas emocionales diferentes que recogen las habilidades de este modelo. Este instrumento ofrece una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas experiencial y estratégica, las puntuaciones referentes a las cuatro habilidades del modelo y las puntuaciones de cada una de las subescalas. Cada una de ellas es adquirida por medio de dos criterios: experto (grado de acuerdo de la respuesta de los sujetos con la opinión de 21 expertos en el campo emocional) y consenso (acuerdo de las respuestas de los sujetos con la respuesta de una muestra más amplia de más de 5.000 participantes).

Cada habilidad es medida por medio de dos tareas, en concreto, la capacidad para percibir emociones mediante tareas de percepción de emociones en rostros fáciles y fotografías, la asimilación emocional a través de tareas de sensación y facilitación, la habilidad de comprender emociones mediante tareas de combinación de emociones y de cambios emocionales, y la capacidad para manejar las emociones se mide mediante tareas de manejo emocional y tareas de relaciones emocionales.

Este tipo de medidas también poseen limitaciones como algunas limitaciones psicométricas o algunas relacionadas con los criterios de puntuación. Lo más eficaz es utilizar ambas medidas de forma complementaria ya que las dos facilitan información que posibilita una mejor comprensión de los procesos cognitivos implicados en la inteligencia emocional, los mecanismos por los cuales funcionan estos procesos para comprender las señales emocionales y expresarnos emocionalmente y la relevancia de ambas informaciones para construir nuestra propia autoeficacia emocional y el desarrollo de ciertas habilidades adaptativas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Medidas de evaluación del observador

Como indican Danvila y Sastre (2012), el ECI o inventario de Aptitud emocional es la herramienta más distinguida en este tipo de metodología, combina el auto-informe con la calificación del observador. Esta medida se basa en las competencias expuestas por Goleman (1998) organizadas en grupos y ha sido revisada en múltiples ocasiones para aumentar su fiabilidad.

Estudios recientes en el ámbito de la inteligencia emocional

Rojas y Moreno (2021) pretenden comparar, en términos de género, los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de 5º grado de 12 escuelas de Chile. Para ello, se aplica el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) a una muestra de 450 estudiantes. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la atención emocional y la claridad, aunque no se observa tal relación en la regulación emocional.

Domínguez, Nieto y Portela (2022) investigan el nivel de inteligencia emocional en la adolescencia y analizan la existencia de diferencias significativas en la percepción, comprensión y regulación emocional en función de determinados factores personales y escolares a través de una muestra de 4467 alumnos de secundaria de Galicia a la que se le administró el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados muestran niveles moderados de IE en adolescentes, con mayor regulación emocional que comprensión y percepción emocional. Los resultados muestran diferencias significativas en el género, presentando las mujeres una mayor percepción emocional y los hombres una mayor comprensión y regulación emocional. En cuanto a la edad, cuanto más mayores, mejor percepción emocional tienen y cuanto más jóvenes, mejor comprensión y regulación emocional. Respecto a familia, tienen niveles mayores de regulación

emocional si viven en familias biparentales. Con relación al expediente académico, los estudiantes que siempre aprueban apuntan a una mejor comprensión y regulación emocional, y esta comprensión emocional también es mayor en los estudiantes que repiten. En cuanto al tipo de centro, los alumnos que estudian en centros concertados tienen una mayor percepción y regulación emocional, y respecto a la ubicación céntrica, los resultados muestran que los núcleos rurales favorecen la percepción y la regulación emocional, mientras que los urbanos lo hacen en la comprensión emocional.

Butnaru (2019) analiza las diferencias de género en las relaciones entre inteligencia emocional y orientación vocacional. Para ello, analizan una muestra de 116 estudiantes de 13 y 14 años y utilizan el inventario de Intereses Vocacionales basado en el modelo hexagonal de Holland y una prueba de inteligencia emocional para niños adaptada de Bar-On y Goleman. Los resultados muestran una correlación positiva entre la IE y la diferenciación de intereses. Además, muestran diferencias de género: las niñas puntuaron más alto en IE, en intereses sociales y artísticos y en diferenciación del perfil vocacional, y los niños tuvieron mayores puntuaciones en intereses realistas. Los resultados señalan un efecto significativo de la relación entre el género y la IE sobre la congruencia: las niñas con un nivel medio y alto de IE expresaron opciones profesionales más congruentes que los niños con la misma IE, pero los niños con baja IE expresaron opciones profesionales más congruentes que las niñas con baja IE.

Ruiz y Carranza (2018) analizan la relación de la inteligencia emocional y el entorno familiar. Para ello analizan, en un estudio transversal y correlacional, una muestra de 127 adolescentes de Perú. Los resultados muestran diferencias de género en empatía y habilidades sociales, donde las mujeres obtienen puntuaciones más altas, aunque no se obtienen diferencias significativas de género en la puntuación total de la IE. También encuentran diferencias significativas en la autorregulación y la automotivación en adolescentes de familias nucleares y no nucleares y una correlación directa entre el entorno familiar y la inteligencia emocional.

Gutiérrez (2020) analiza la inteligencia emocional percibida de una muestra de 175 estudiantes de educación social. Los resultados muestran la existencia de diferencias en la IE basadas en el sexo en cuanto a atención y regulación emocional, en las cuales las mujeres tienen puntuaciones mayores. Además, también existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la edad en cuanto a la regulación

emocional, obteniendo puntuaciones más altas aquellos alumnos cuyas edades son de hasta 20 años.

Sergi, Picconi y Spoto (2021), analizan las asociaciones entre la IE, la ansiedad y la depresión y el posible papel moderador del género en dicha relación. Para ello, se investiga una muestra de 1725 participantes. Los resultados muestran que la capacidad de reconocer y controlar las emociones nos ayudan a reducir el riesgo de vernos afectados por la depresión y la ansiedad. Además, muestran que esta asociación no fue moderada por el género.

Navarro-Bravo, Latorre, Jiménez, Cabello y Fernández-Berrocal (2019) evalúan los resultados en la capacidad de la IE en diferentes etapas del desarrollo adulto teniendo en cuenta el género, los síntomas depresivos y el nivel educativo. Para ello, analizan una muestra de 166 participantes de 18 a 76 años, los cuales trabajaban o estaban matriculados en universidades en el momento del estudio, y utilizan la Prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso y la escala del Centro de Estudios Espidemiológicos-Depresión (CES-D). Los resultados muestran que los jóvenes, las mujeres y los participantes con un nivel educativo más alto obtuvieron puntuaciones mayores en el MSCEIT. Además, la sintomatología depresiva solo se asoció parcialmente con el MSCEIT, con la rama de uso de emociones. Asimismo, los resultados indican un efecto de interacción entre la edad y los síntomas depresivos, mostrando que los participantes de 18 a 60 años y sin síntomas depresivos tienen una mayor inteligencia emocional.

Martínez-Monteagudo, Inglés, Granados, Aparisi y García-Fernández (2019) identifican distintos perfiles de IE según sus dimensiones (atención, comprensión y reparación) y buscan verificar si existen diferencias significativas entre los perfiles respecto al burnout, la ansiedad, la depresión y el estrés en los docentes. Para ello, analizan una muestra de 834 profesores. Los resultados identificaron cuatro perfiles distintos de inteligencia emocional: uno de profesores con predominio de alta atención emocional y baja reparación emocional, otro de alta IE, otro de baja IE generalizada, y un cuarto grupo con predominio de baja atención y alta reparación. Además, los resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas entre los perfiles de IE con respecto al agotamiento, la ansiedad, la depresión y el estrés. Los profesores de los grupos de baja IE generalizada y de alta atención y baja reparación emocional

obtuvieron puntuaciones más altas en agotamiento emocional, despersonalización, ansiedad, depresión y estrés y puntuaciones más bajas en realización personal.

Tolsa y Malas (2022) analizan la relación entre la IE, ansiedad, depresión y el estrés. Para ello, analizan una muestra de 623 adultos españoles utilizando el Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF) de Feher, Yan, Saklofske, Plouffe y Gao (2019), la Goldberg Anxiety and Depression Scale (GADS) y la Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995). Los resultados indican una relación negativa entre IE y las variables analizadas, resaltando la influencia de los factores de bienestar y autocontrol en el efecto total.

Obeid et al. (2021) evalúan cómo la IE se relaciona con los problemas de salud mental: ansiedad social, depresión, trastornos por consumo de alcohol, fatiga laboral, estrés y alexitimia en el Líbano. Para ello, analizan una muestra de 789 participantes en un estudio transversal entre noviembre de 2017 y marzo de 2018. Los resultados dividen a los participantes en tres grupos según su IE e indican que los participantes con IE baja y moderada se asocian significativamente con un trastorno por consumo de alcohol más alto, alexitimia, ansiedad, depresión, estrés percibido, fobia social, fatiga laboral emocional, mental y física e ideación suicida en comparación con el grupo de alta IE.

Sambol, Suleyman, Scarfo y Ball (2022) investigan, por un lado, la validez incremental de la IE de rasgos en la predicción de estados emocionales negativos después de controlar los rasgos de personalidad del modelo de cinco factores. Para ello, analizan una muestra de 386 participantes australianos de edades comprendidas entre los 18 y los 73 años de edad. Los resultados muestran tres modelos predictivos significativos: el bienestar y neuroticismo que predicen la depresión, la emocionalidad y neuroticismo que predicen la ansiedad y el autocontrol y el neuroticismo que predicen el estrés. Por otro lado, estudian la relación entre los dominios de IE, el neuroticismo y los estados emocionales negativos. Los resultados indican tres modelos de mediación parcial: el bienestar media la relación entre neuroticismo y depresión, la emocionalidad media la relación entre neuroticismo y ansiedad y el autocontrol media la relación entre neuroticismo y estrés.

Persich et al. (2021) examinan si la capacitación en competencias de IE proporcionada antes de la pandemia serviría como un factor protector para mantener la salud mental durante la crisis de COVID-19. Para ello, analizaron una muestra de 89 individuos. Los resultados mostraron que, pese a que los problemas de salud mental generalmente aumentaron después del inicio de la pandemia, los sujetos que completaron en programa de capacitación obtuvieron puntajes más bajos en depresión, ideación suicida y ansiedad en relación con los participantes que no lo habían completado.

Constantin et al. (2021) analizan los vínculos entre cuatro dimensiones del rasgo de inteligencia emocional y la angustia emocional (los síntomas del trastorno de ansiedad generalizada, la depresión y la ansiedad social), y los roles mediadores de la preocupación, la rumia y el procesamiento posterior al evento. Para ello, analizan una muestra de 126 estudiantes universitarios. Los resultados indican que las dimensiones de la IE de reconocer y regular las emociones en uno mismo se correlacionan negativamente con la angustia emocional y los pensamientos negativos. La regulación de las emociones en los demás se correlacionó con los niveles de ansiedad social. Además, los resultados muestran que la preocupación medió de forma independiente el vínculo de entre la IE y la ansiedad generalizada, la preocupación, la rumia y el procesamiento posterior al evento mediaron de forma independiente el vínculo entre la IE y la depresión, y la preocupación y la rumia, el vínculo entre la IE y la ansiedad social. Los resultados sugieren que la IE de rasgo más bajo puede conducir a mayores pensamientos repetitivos negativos, lo que puede aumentar la angustia emocional.

Jiménez, de la Barrera, Schoeps y Montoya-Castilla (2022) estudian la relación entre la IE y los problemas psicológicos teniendo en cuenta el papel mediador de factores emocionales como la empatía, la autoestima y la felicidad. Para ello, analizan una muestra de 399 adultos jóvenes. Los resultados señalan que la IE se asocia positivamente con la felicidad, la empatía y la autoestima, y negativamente con la ansiedad, la depresión, el estrés y las quejas somáticas. Asimismo, la felicidad fue el mediador más relevante en la relación entre la IE y los síntomas emocionales.

Musubau, Sunday y Sanyatsi (2018) examinan las influencias de la IE en los indicadores de salud mental entre los estudiantes universitarios de primer año. Para ello, analizan una muestra de 300 estudiantes. Los resultados muestran que los participantes

con puntuaciones altas en las dimensiones de IE de bienestar o emocionalidad tienden a ser más altos en el funcionamiento social, mientras que aquellos con puntuaciones altas en autocontrol o sociabilidad tienden a tener menos síntomas somáticos y depresivos, respectivamente. Las dimensiones de IE de bienestar y sociabilidad interactuaron para reducir los síntomas depresivos y las de bienestar, emocional y sociabilidad para reducir tanto la ansiedad como la depresión.

Garaigordobil (2020) estudia la inteligencia emocional intrapersonal (IEI) para analizar las posibles diferencias causadas por el sexo y la edad y la solicitud de asistencia psicológica para problemas conductuales y emocionales, para investigar los rasgos de personalidad, comportamiento sociales y estilos de socialización parental característicos de adolescentes con IEI baja, y para identificar variables que predicen una IEI alta. Para ello, analiza una muestra de 2283 participantes de entre 12 y 17 años del País Vasco. Los resultados muestran que las mujeres tuvieron mayor capacidad de atención emocional, pero no se encuentran diferencias de género en los factores de comprensión y regulación emocional. En cuanto a la edad, los participantes de 12 a 14 años obtuvieron puntuaciones más altas en comprensión y regulación emocional que los de 15 a 17 años. Por otro lado, los resultados muestran que los adolescentes que consultaron a un psicólogo presentaban una menor regulación emocional. Asimismo, los participantes con IEI baja tenían menos empatía, autoestima, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad, un menor uso de estrategias de resolución de conflictos cooperativas y pasivas y sus padres tenían un bajo nivel de aceptación y afecto hacia sus hijos. Además, se involucraron más en intimidación o acoso cibernetico y en comportamientos antisociales. Por último, los resultados indican que las variables predictoras de IEI altas fueron el uso de estrategias cooperativas de resolución de conflictos, rasgos de personalidad como la extroversión, la responsabilidad, la apertura y la empatía, y un alto nivel de aceptación y afecto materno.

Saeed y Ahmad (2020) investigan la asociación de la inteligencia emocional con la autoeficacia académica y la diferencia de género entre los estudiantes de pregrado. Para ello, analizan una muestra de 400 estudiantes de 16 a 25 años de diferentes instituciones académicas utilizando la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998) y la Escala de Autoeficacia Académica. Los resultados muestran que la percepción, la utilización y el manejo de la emoción con uno mismo y con los demás fueron

predictores de la autoeficacia académica y, además, que la diferencia de género fue significativa en todas las variables.

Arias, Soto-Carballo y Pino-Juste (2022) investigan el nivel de IE y la motivación hacia el estudio de los alumnos de primaria y la relación entre estas dos variables. Para ello, analizan una muestra de 541 alumnos de Pontevedra. Los resultados muestran una correlación positiva y significativa de ambas variables. Además, las niñas tienen un índice de IE más alto, pero no hay diferencias entre géneros en la motivación académica.

Getahun (2021) investiga si la inteligencia emocional y el comportamiento prosocial predicen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios analizando una muestra de 111 alumnos. Los resultados muestran una asociación positiva estadísticamente significativa entre la IE y el comportamiento prosocial. No obstante, no se encontró relación entre la IE y el rendimiento académico. Además, hubo una correlación negativa estadísticamente significativa entre el comportamiento prosocial y el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, no se obtuvieron diferencias significativas de género ni en la IE ni en el comportamiento prosocial.

Ratnawat y Borgave (2020) analizan la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de gestión. Para ello, analizan una muestra de 267 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 30 años de edad. Los resultados muestran que no existe una correlación directa entre la IE con el rendimiento académico. No obstante, los resultados indican una correlación significativa entre el puntaje académico y la IE en las mujeres y la subescala de IE de autogestión muestra una correlación positiva con la calificación. Además, los resultados ponen de manifiesto una relación inversa entre la edad y el rendimiento académico.

Usán et al. (2020) investigan la relación entre inteligencia emocional, burnout académico y rendimiento escolar. Para ello, analizan una muestra de 1756 adolescentes de 9 centros de educación secundaria obligatoria. Utilizan las versiones españolas del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), la Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Maslach & Jackson, 1981) y la nota media de cada alumno. Los resultados manifiestan relaciones positivas de rendimiento escolar con las dimensiones de comprensión y regulación emocional y con la efectividad académica, y relaciones negativas con agotamiento físico y emocional.

Toscano et al. (2020) investigan los niveles de IE diferenciando entre las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional y su relación con el rendimiento académico y el bienestar emocional, considerando si hay diferencias de género y entre grados. Para ello, analizan una muestra de 333 estudiantes de secundaria. Los resultados manifiestan diferencias de género en las tres dimensiones de IE y una relación entre la IE y el bienestar de los alumnos. Sin embargo, no se encontraron relaciones entre la IE y el rendimiento académico ni diferencias entre los diferentes cursos.

Martínez (2019) examina la relación de la IE con el rendimiento académico. Para ello, analiza una muestra de 146 alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria utilizando el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados señalan una asociación entre los niveles de IE y el rendimiento académico de los alumnos. Además, se observan diferencias significativas entre niños y niñas a lo hora de percibir las emociones.

Gómez (2017) diseñó un programa de intervención basado en la educación socioemocional y evaluó los efectos del programa de intervención en factores socioemocionales del desarrollo infantil y académicos. Para ello, analizó una muestra de un único grupo de niños y niñas de 4º de educación primaria en Murcia. Los resultados muestran la necesidad de incorporar programas de educación emocional en el aula, puesto que mejoran el autoconcepto y, en consecuencia, el rendimiento académico de los y las niñas.

Herrera, Al-Lal y Mohamed (2020) analizan el rendimiento académico, así como el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional, según el género y el origen cultural e identifican qué dimensiones del autoconcepto, personalidad y la inteligencia emocional predicen el rendimiento académico. Para ello analizan una muestra de 407 alumnos matriculados en los dos últimos cursos de Educación Primaria. Respecto al método, los logros académicos se evaluaron a partir de las calificaciones obtenidas en tres asignaturas escolares: Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Matemáticas, y los instrumentos utilizados para la recolección de datos de los constructos psicológicos analizados fueron el Self-Concept Test-Form 5 (García & Musitu, 1999), el Short-Form Big Five Questionnaire for Children (Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003), y el BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version-Short. Los resultados

muestran que las calificaciones en Lengua Castellana y Literatura variaron en función del género, igual que el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional. El autoconcepto físico variaba según el grupo cultura. El autoconcepto mostró un mayor valor predictivo, y también lo hicieron otras dimensiones del autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional.

HIPÓTESIS

En base a los resultados previamente expuestos se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Las niñas puntuaran más alto que los niños en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional.

Hipótesis 2. Habrá diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento del sí mismo, entorno, lenguaje, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura).

H2a. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en extraversión.

H2b. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en amabilidad.

H2c. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en responsabilidad.

H2d. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en estabilidad emocional.

H2e. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en apertura.

Hipótesis 3. Habrá diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento del sí mismo, entorno, lenguaje, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la empatía, habilidades sociales y reactividad emocional.

H3a. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en empatía.

H3b. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en habilidades sociales.

H3c. El rendimiento será mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntúan alto en reactividad emocional.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 38 alumnos, 11 niños representando un 28,9% de la muestra y 27 niñas (71,1%) con edades comprendidas entre los 2 y los 5 años de edad ($M=3,34$, $DT= 1,12$), pertenecientes a dos centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón.

Tabla 1. *Distribución de la muestra por sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niño “0”	11	28,2	28,9	28,9
	Niña “1”	27	69,2	71,1	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,6		
	Total	39	100,0		

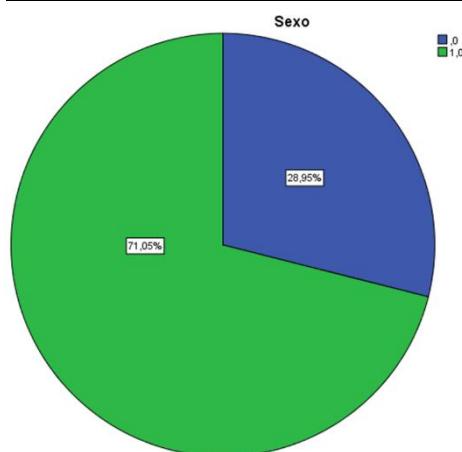


Figura 1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Tabla 2. *Distribución de la muestra por edad.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	13	33,3	34,2	34,2
	3,0	5	12,8	13,2	47,4
	4,0	14	35,9	36,8	84,2
	5,0	6	15,4	15,8	100,0
	Total	38	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,6		

Total	39	100,0
-------	----	-------

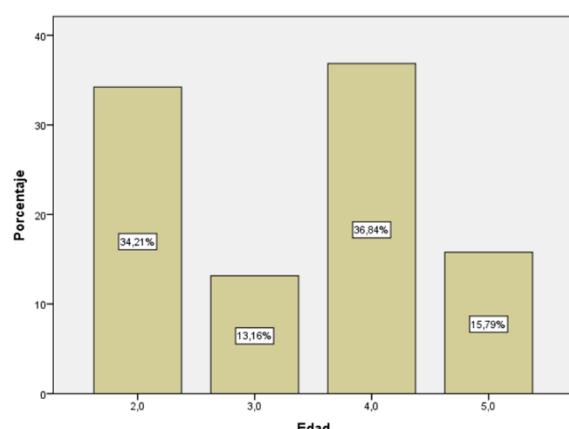


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la edad.

Medidas

Empatía. Para medir la empatía de los participantes se han utilizado trece ítems del cuestionario “The Children’s empathy quotient and systemizing quotient” de Auyeung et al. (2009). La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .79.

Habilidades sociales. Se han utilizado 3 ítems de la escala The Empathy Quotient (EQ) (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen y David, 2004; Baron-Cohen, 2012) correspondientes a la dimensión de “habilidades sociales” para la medida de las habilidades sociales de los participantes. La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .80.

Reactividad emocional. Se ha medido con 4 ítems de reactividad emocional de la escala de (Lawrence et al., 2004; Baron-Cohen, 2012). La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .86.

Personalidad. Se han valorado ítems de diferentes aspectos de la personalidad, once ítems de energía/extraversión (el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .94), trece ítems de amabilidad (el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .94), nueve de responsabilidad/escrupulosidad (el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .83), doce de inestabilidad emocional (el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .77) y siete de intelecto/apertura (el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .86), del cuestionario para medir los Cinco Grandes en la infancia

tardía de Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli (2003). La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho.

Ansiedad. Se ha utilizado la escala de ansiedad de Goldberg (Goldberg et al., 1988) para medir la ansiedad mediante 4 ítems. La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .64.

Depresión. Se ha medido con 5 ítems de la escala de de Goldberg (Goldberg et al., 1988). La escala de respuesta va de 1 a 5, donde “1” es nada y “5” mucho. El coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach fue de .86.

Rendimiento. Se ha obtenido la medida de las calificaciones de música (7 indicadores), adaptación (1 indicador), conocimiento de sí mismo (12 indicadores), conocimiento del entorno (15 indicadores), lenguajes (16 indicadores), francés (4 indicadores) e inglés (4 indicadores). La escala de respuesta va de 1 a 4. Donde “1” no iniciado, “2” iniciado, “3” en proceso y “4” conseguido.

Consideraciones éticas

Se ha solicitado permiso para la realización del estudio al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA).

Procedimiento y recogida de datos

Análisis de datos

En el estudio, hemos realizado varios análisis para confirmar o rechazar las hipótesis de partida. Para efectuar un completo análisis de los datos, en primer lugar, recogimos y transcribimos las respuestas obtenidas en una tabla de Microsoft Office Excel en su versión de 2013; y así, posteriormente trasladar esos mismos datos al programa estadístico IBM SPSS Statistics (StatisticalProcessforSocial Science) en su versión 22. A continuación, se realizaron los índices de fiabilidad [considerando una fiabilidad adecuada a partir de un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) por encima de .70 (Nunnally, 1978)] así como parámetros de centralización (medias aritméticas) y dispersión (desviación estándar). Posteriormente, con el programa SPSS se calcularon las correlaciones, mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Las correlaciones que han resultado significativas tomando un nivel de significación de $p < .05$ y de $p < .01$.

Por último, mediante el SPSS se calcularon las diferencias de medias y pruebas t para muestras independientes. A continuación, en el siguiente apartado, expondremos los resultados obtenidos en función de los análisis y las pruebas estadísticas realizadas.

RESULTADOS

Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones

A continuación, en este apartado, se presentarán los análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y correlaciones que hay entre las variables objeto de estudio.

Tabla 3. Análisis descriptivos y de correlaciones

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mus	3,41	,07	1																	
Adap	3,94	,24	-,06	1																
Csm	3,50	,25	-,43	-,09	1															
Ent	3,84	,22	^a	^a	^a	1														
Leng	3,56	,29	^a	^a	^a	,64**	1													
Fran	3,09	,71	^a	^a	^a	,71**	,81**	1												
Ingl	3,61	,28	^a	^a	^a	,43	,39	,58**	1											
Emp	3,98	,56	-,39	-,42	,63**	,39	,57*	,52*	,29	1										
Habs	3,76	,97	-,03	,06	,54*	,76**	,82**	,81**	,47*	,63**	1									
Reac	3,57	,92	-,01	-,01	,36	,56*	,68**	,60**	,31	,72**	,8**	1								
Extra	3,77	,89	,16	,21	-,05	,54*	,61**	,57*	,42	,26	,59**	,66**	1							
Ama	4,07	,66	-,11	-,14	,49*	,24	,46*	,32	,09	,79**	,61**	,62**	,22	1						
Resp	3,38	,73	-,33	-,08	,54*	,70**	,68**	,64**	,20	,63**	,71**	,62**	,23	,68**	1					
EE	3,64	,86	,09	-,04	,00	,30	,39	,46*	,50*	,40*	,30	,07	-,11	,54**	,36*	1				
Aper	3,81	,86	-,11	,14	,48*	,80**	,79**	,89**	,54*	,49**	,88**	,66**	,60**	,52**	,67**	,24	1			
Ans	2,05	,91	-,39	-,16	,21	-,03	-,00	,22	,21	-,07	,09	-,10	,07	-,30	-,15	-,39*	,16	1		
Dep	2,02	1,02	-,32	-,07	,07	-,38	-,36	-,32	-,17	-,22	-	-	-	-,37*	-,37*	-,06	-	,33*	1	
Sexo	0,71	,46	-,13	-,13	-,10	-,02	,38	,14	,10	,13	,10	,12	-,07	-,00	,06	,01	-,09	,04	,08	
Edad	3,34	1,12	-,39	-,39	,31	,32	,21	,53*	,36	,40*	,27	,41**	,33*	,31	,37*	,30	,30	-,28	-,24	-,12

Nota: Música (Mus); Adaptación (Adap); Conocimiento de sí mismo (Csm); Conocimiento del entorno (Ent); Lenguajes (Leng); Francés (Fran); Inglés (Ingl); Empatía (Emp); Habilidades sociales (Habs); Reactividad emocional (Reac); Extraversión (Extra); Amabilidad (Ama); Responsabilidad (Resp); Estabilidad emocional (EE); Apertura (Aper); Ansiedad (Ans); Depresión (Dep). La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). No se puede calcular porque, como mínimo, una de las es constante.

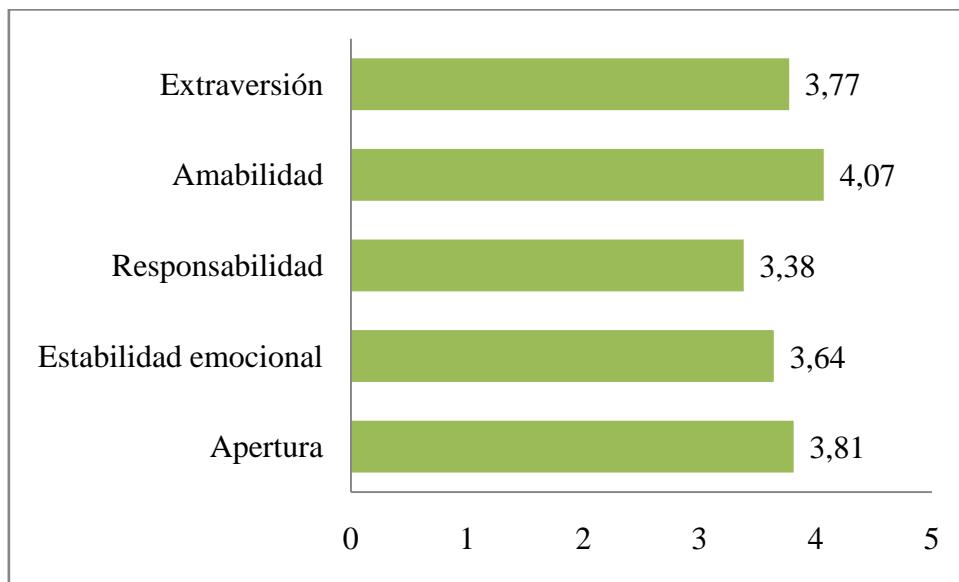


Figura 3. Perfil de personalidad de la muestra del estudio.

Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (género)

La hipótesis 1 planteaba que habría diferencias en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional en función del género. En concreto, las niñas puntuarían más alto que los niños. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que no hubo diferencias significativas entre niñas y niños en ninguna de las variables consideradas en el estudio, aunque fueron los niños los que tuvieron medias más altas en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional que las niñas. Por tanto, se rechaza la H1.

Tabla 4. Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (género)

Sexo		M	DT	t	gl
Música	Niño	3,41	0,08	-0,52	16
	Niña	3,43	0,00		
Adaptabilidad	Niño	3,93	0,27	-0,52	16
	Niña	4,00	0,00		
Conocimiento de sí mismo	Niño	3,48	0,27	-0,42	16
	Niña	3,54	0,17		
Conocimiento del entorno	Niño	3,84	0,25	-0,08	17
	Niña	3,85	0,20		
Lenguajes	Niño	3,64	0,23	1,67	17
	Niña	3,42	0,35		
Francés	Niño	3,17	0,76	0,59	17

	Niña	2,96	0,65		
Inglés	Niño	3,63	0,29	0,39	17
	Niña	3,57	0,28		
Empatía	Niño	4,02	0,51	0,78	36
	Niña	3,87	0,67		
HHSS	Niño	3,83	0,86	0,63	36
	Niña	3,61	1,25		
Reactividad emocional	Niño	3,64	0,77	0,69	36
	Niña	3,41	1,25		
Extraversión	Niño	3,73	0,85	-0,44	36
	Niña	3,87	1,01		
Amabilidad	Niño	4,07	0,66	-0,01	36
	Niña	4,07	0,70		
Responsabilidad	Niño	3,41	0,70	0,36	36
	Niña	3,31	0,81		
EE	Niño	3,64	0,84	0,03	36
	Niña	3,63	0,95		
Apertura	Niño	3,76	0,89	-0,55	36
	Niña	3,94	0,83		
Ansiedad	Niño	2,07	0,97	0,22	36
	Niña	2,00	0,77		
Depresión	Niño	2,07	1,07	0,47	36
	Niña	1,89	0,93		

Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (Personalidad)

La hipótesis 2 planteaba que habría diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, lenguajes, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura). En concreto, la hipótesis 2a planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran más alto en extraversión. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las habilidades sociales ($M=4,25$, $DT=0,79$) y la reactividad emocional ($M=4,07$, $DT=0,62$) fueron más altas en los niños que puntuaron más alto en extraversión que en los niños que puntuaron bajo en extraversión [habilidades sociales ($M=3,28$, $DT=0,9$) y reactividad emocional ($M=3,08$, $DT=0,92$)]. Además, esta diferencia fue significativa tanto en habilidades sociales ($t=3.48$, $gl=36$, $p<.01$) como en reactividad emocional ($t=3.88$, $gl=36$, $p<.01$). No obstante, no hubo diferencias significativas en rendimiento y

salud a excepción de en depresión donde los niños altos en extraversión puntuaron más bajo en depresión ($M=1,54$, $DT=0,67$) que los niños bajos en extraversión ($M=2,49$, $DT=1,10$) de forma significativa ($t= -3.23$, $gl=30$, $p<.01$). Por tanto, se acepta parcialmente la H2a.

Tabla 5. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (extraversión)*

Extraversión		M	DT	t	gl
Música	Alta Extraversión	3,43	0,00	0,70	16
	Baja Extraversión	3,40	0,08		
Adaptabilidad	Alta Extraversión	4,00	0,00	0,70	16
	Baja Extraversión	3,92	0,29		
Conocimiento de sí mismo	Alta Extraversión	3,46	0,23	-0,44	16
	Baja Extraversión	3,51	0,26		
Conocimiento del entorno	Alta Extraversión	3,89	0,19	1,49	17
	Baja Extraversión	3,73	0,27		
Lenguajes	Alta Extraversión	3,67	0,13	2,17	6
	Baja Extraversión	3,31	0,40		
Francés	Alta Extraversión	3,25	0,58	1,48	17
	Baja Extraversión	2,75	0,89		
Inglés	Alta Extraversión	3,65	0,30	1,12	17
	Baja Extraversión	3,50	0,22		
Empatía	Alta Extraversión	4,13	0,48	1,68	36
	Baja Extraversión	3,83	0,60		
HHSS	Alta Extraversión	4,25	0,79	3,48**	36
	Baja Extraversión	3,28	0,91		
Reactividad emocional	Alta Extraversión	4,07	0,62	3,88**	36
	Baja Extraversión	3,08	0,92		
Amabilidad	Alta Extraversión	4,22	0,66	1,41	36
	Baja Extraversión	3,92	0,64		
Responsabilidad	Alta Extraversión	3,46	0,73	0,69	36
	Baja Extraversión	3,30	0,74		
EE	Alta Extraversión	3,65	0,99	0,12	36
	Baja Extraversión	3,62	0,75		
Apertura	Alta Extraversión	4,17	0,88	2,80	36
	Baja Extraversión	3,45	0,70		
Ansiedad	Alta Extraversión	2,03	0,97	-0,18	36
	Baja Extraversión	2,08	0,87		
Depresión	Alta Extraversión	1,54	0,67	-3,23**	30
	Baja Extraversión	2,49	1,10		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

La hipótesis 2b planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y la depresión menor en aquellos niños que puntuaran alto en amabilidad. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que la empatía ($M=4,32$, $DT=0,4$), las habilidades sociales ($M=4,05$, $DT=0,83$), la responsabilidad ($M=3,66$, $DT=0,63$) y la estabilidad emocional ($M=4,08$, $DT=0,75$) fueron más altas en los niños que puntuaron más alto en amabilidad que en los niños que puntuaron más bajo en amabilidad [empatía ($M=3,6$, $DT=0,46$), habilidades sociales ($M=3,44$, $DT=1,04$), responsabilidad ($M=3,07$, $DT=0,72$) y estabilidad emocional ($M=3,14$, $DT=0,72$)]. Además, esta diferencia fue significativa en todas ellas [empatía ($t=5,10$, $gl=36$, $p<.01$), habilidades sociales ($t=1,99$, $gl=36$, $p<.05$), responsabilidad ($t=2,72$, $gl=36$, $p<.01$) y estabilidad emocional ($t=3,93$, $gl=36$, $p<.01$)]. Sin embargo, no se obtienen diferencias significativas en rendimiento y salud, por lo que se rechaza la H2b.

Tabla 6. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (amabilidad)*

Amabilidad		M	DT	t	gl
Música	Alta Amabilidad	3,39	0,11	-1,00	6
	Baja Amabilidad	3,43	0,00		
Adaptabilidad	Alta Amabilidad	3,86	0,38	-1,00	6
	Baja Amabilidad	4,00	0,00		
Conocimiento de sí mismo	Alta Amabilidad	3,63	0,21	2,02	16
	Baja Amabilidad	3,41	0,23		
Conocimiento del entorno	Alta Amabilidad	3,84	0,25	-0,08	17
	Baja Amabilidad	3,85	0,18		
Lenguajes	Alta Amabilidad	3,62	0,22	1,20	17
	Baja Amabilidad	3,46	0,38		
Francés	Alta Amabilidad	3,19	0,71	0,76	17
	Baja Amabilidad	2,93	0,73		
Inglés	Alta Amabilidad	3,65	0,27	0,82	17
	Baja Amabilidad	3,54	0,30		
Empatía	Alta Amabilidad	4,32	0,40	5,10**	36
	Baja Amabilidad	3,60	0,46		
HHSS	Alta Amabilidad	4,05	0,83	1,99*	36
	Baja Amabilidad	3,44	1,04		
Reactividad emocional	Alta Amabilidad	3,84	0,74	1,94	36
	Baja Amabilidad	3,28	1,03		
Extra	Alta Amabilidad	3,80	0,83	0,20	36
	Baja Amabilidad	3,74	0,97		
Responsabilidad	Alta Amabilidad	3,66	0,63	2,72**	36
	Baja Amabilidad	3,07	0,72		
EE	Alta Amabilidad	4,08	0,75	3,93**	36
	Baja Amabilidad	3,14	0,72		
Apertura	Alta Amabilidad	3,99	0,83	1,32	36
	Baja Amabilidad	3,62	0,89		

Ansiedad	Alta Amabilidad	1,81	0,79	-1,76	36
	Baja Amabilidad	2,32	0,98		
Depresión	Alta Amabilidad	1,86	0,96	-0,99	36
	Baja Amabilidad	2,19	1,09		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

La hipótesis 2c planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran alto en responsabilidad. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las puntuaciones en conocimiento de sí mismo ($M=3,77$, $DT=0,14$) y en conocimiento del entorno ($M=3,95$, $DT=0,08$) fueron más altas en los niños que puntuaron más alto en responsabilidad que en los niños que puntuaron más bajo en responsabilidad [conocimiento de sí mismo ($M=3,43$, $DT=0,21$) y conocimiento del entorno ($M=3,70$, $DT=0,28$)]. Esta diferencia fue significativa tanto en conocimiento de sí mismo ($t=3,11$, $gl=16$, $p<.01$) como en conocimiento del entorno ($t=2,40$, $gl=17$, $p<.05$). Además, los niños que puntuaron altos en responsabilidad puntuaron más bajo en depresión ($M=1,63$, $DT=0,83$) que los que puntuaron bajos en responsabilidad ($M=2,30$, $DT=1,07$) de forma significativa ($t=-2,10$, $gl=36$, $p<.05$). En cuanto al resto de variables de rendimiento y salud psicológica no se obtiene ninguna diferencia significativa, por lo que aceptamos parcialmente la H2c.

Además, los resultados muestran que los niños que puntuaron alto en responsabilidad obtuvieron mayores puntuaciones en empatía ($M=4,29$, $DT=0,39$), habilidades sociales ($M=4,33$, $DT=0,61$), reactividad emocional ($M=4$, $DT=0,73$), amabilidad ($M=4,46$, $DT=0,46$) y apertura ($M=4,32$, $DT=0,54$) que los que puntuaron bajo en responsabilidad [empatía ($M=3,75$, $DT=0,56$), habilidades sociales ($M=3,35$, $DT=0,99$), reactividad emocional ($M=3,26$, $DT=0,93$), amabilidad ($M=3,79$, $DT=0,65$) y apertura ($M=3,44$, $DT=0,88$)]. Estas diferencias también son significativas [empatía ($t=3,30$, $gl=36$, $p<.01$), habilidades sociales ($t=3,52$, $gl=36$, $p<.01$), reactividad emocional ($t=2,63$, $gl=36$, $p<.01$), amabilidad ($t=3,52$, $gl=36$, $p<.01$) y apertura ($t=3,55$, $gl=36$, $p<.01$)].

Tabla 7. Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes
(responsabilidad)

Responsabilidad		M	DT	t	gl
Música	Alta Responsabilidad	3,36	0,14	-1,00	3
	Baja Responsabilidad	3,43	0,00		
Adaptabilidad	Alta Responsabilidad	4,00	0,00	0,52	16

	Baja Responsabilidad	3,93	0,27		
Conocimiento de sí mismo	Alta Responsabilidad	3,77	0,14	3,11**	16
	Baja Responsabilidad	3,42	0,21		
Conocimiento del entorno	Alta Responsabilidad	3,95	0,08	2,40*	17
	Baja Responsabilidad	3,70	0,28		
Lenguajes	Alta Responsabilidad	3,65	0,26	1,62	17
	Baja Responsabilidad	3,44	0,30		
Francés	Alta Responsabilidad	3,34	0,57	1,93	17
	Baja Responsabilidad	2,75	0,77		
Inglés	Alta Responsabilidad	3,64	0,26	0,56	17
	Baja Responsabilidad	3,56	0,32		
Empatía	Alta Responsabilidad	4,29	0,39	3,30**	36
	Baja Responsabilidad	3,75	0,56		
HHSS	Alta Responsabilidad	4,33	0,61	3,52**	36
	Baja Responsabilidad	3,35	0,99		
Reactividad emocional	Alta Responsabilidad	4,00	0,73	2,63**	36
	Baja Responsabilidad	3,26	0,93		
Extraversión	Alta Responsabilidad	3,98	0,76	1,29	36
	Baja Responsabilidad	3,61	0,95		
Amabilidad	Alta Responsabilidad	4,46	0,46	3,52**	36
	Baja Responsabilidad	3,79	0,65		
EE	Alta Responsabilidad	3,89	1,01	1,58	36
	Baja Responsabilidad	3,45	0,71		
Apertura	Alta Responsabilidad	4,32	0,54	3,55**	36
	Baja Responsabilidad	3,44	0,88		
Ansiedad	Alta Responsabilidad	1,94	0,89	-0,66	36
	Baja Responsabilidad	2,14	0,94		
Depresión	Alta Responsabilidad	1,63	0,83	-2,10*	36
	Baja Responsabilidad	2,30	1,07		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

La hipótesis 2d planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran alto en estabilidad emocional. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que la empatía ($M=4,17$, $DT=0,50$), las habilidades sociales ($M=5,05$, $DT=0,89$) y la amabilidad ($M=4,32$, $DT=0,64$) fueron más altas en los niños que puntuaron más alto en estabilidad emocional que en los que puntuaron más bajo en estabilidad emocional [empatía ($M=3,77$, $DT=0,56$), habilidades sociales ($M=3,44$, $DT=0,98$) y amabilidad ($M=3,79$, $DT=0,59$)] de forma significativa [empatía ($t=2,32$, $gl=36$, $p<.05$), habilidades sociales ($t=1,99$, $gl=36$, $p<.05$) y amabilidad ($t=2,65$, $gl=36$, $p<.01$)]. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en rendimiento y salud a excepción de en francés, donde los

niños altos en estabilidad emocional puntuaron más alto ($M=3,33$, $DT=0,62$) que los niños que puntuaron bajo en estabilidad emocional ($M=2,68$, $DT=0,7$) de forma significativa ($t=2,13$, $gl=17$, $p<.05$). Por tanto, la H2d se rechaza a excepción de para el rendimiento en francés.

Tabla 8. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes [estabilidad emocional (EE)]*

Estabilidad Emocional (EE)		M	DT	t	gl
Música	Alta EE	3,43	0,00	0,79	16
	Baja EE	3,40	0,09		
Adaptabilidad	Alta EE	4,00	0,00	0,79	16
	Baja EE	3,91	0,30		
Conocimiento de sí mismo	Alta EE	3,50	0,22	0,06	16
	Baja EE	3,49	0,27		
Conocimiento del entorno	Alta EE	3,88	0,20	1,06	17
	Baja EE	3,77	0,27		
Lenguajes	Alta EE	3,63	0,22	1,43	17
	Baja EE	3,44	0,37		
Francés	Alta EE	3,33	0,62	2,13*	17
	Baja EE	2,68	0,70		
Ingles	Alta EE	3,71	0,18	1,99	8
	Baja EE	3,43	0,35		
Empatía	Alta EE	4,17	0,50	2,32*	36
	Baja EE	3,77	0,56		
HHSS	Alta EE	4,05	0,89	1,99*	36
	Baja EE	3,44	0,98		
Reactividad emocional	Alta EE	3,61	0,97	0,28	36
	Baja EE	3,53	0,89		
Extraversión	Alta EE	3,75	1,02	-0,13	34
	Baja EE	3,79	0,74		
Amabilidad	Alta EE	4,32	0,64	2,65**	36
	Baja EE	3,79	0,59		
Responsabilidad	Alta EE	3,53	0,68	1,33	36
	Baja EE	3,22	0,77		
Apertura	Alta EE	4,06	0,87	1,91	36
	Baja EE	3,54	0,80		
Ansiedad	Alta EE	1,86	0,70	-1,34	29
	Baja EE	2,26	1,08		
Depresión	Alta EE	2,04	1,08	0,15	36
	Baja EE	1,99	0,99		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

La hipótesis 2e planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran alto en apertura. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las puntuaciones en empatía ($M=4,21$, $DT=0,44$), habilidades sociales ($M=4,48$, $DT=0,51$), reactividad emocional ($M=4,05$, $DT=0,72$), extraversión ($M=4,12$, $DT=0,80$), amabilidad ($M=4,35$, $DT=0,56$) y responsabilidad ($M=3,82$, $DT=0,50$) fueron mayores en los niños que obtuvieron alta puntuación en apertura que en los niños con baja apertura [empatía ($M=3,72$, $DT=0,44$), habilidades sociales ($M=2,96$, $DT=0,69$), reactividad emocional ($M=3,04$, $DT=0,84$), extraversión ($M=3,38$, $DT=0,82$), amabilidad ($M=3,75$, $DT=0,64$) y responsabilidad ($M=2,90$, $DT=0,63$)] de forma significativa [empatía ($t=3,01$, $gl=36$, $p<.01$), habilidades sociales ($t=7,73$, $gl=36$, $p<.01$), reactividad emocional ($t=3,99$, $gl=36$, $p<.01$), extraversión ($t=2,8$, $gl=36$, $p<.01$), amabilidad ($t=3,11$, $gl=36$, $p<.01$) y responsabilidad ($t=5,01$, $gl=36$, $p<.01$)].

En cuanto al rendimiento, los niños con alta apertura obtuvieron puntuaciones más altas en conocimiento de sí mismo ($M=3,69$, $DT=0,16$), conocimiento del entorno ($M=3,97$, $DT=0,05$), lenguajes ($M=3,72$, $DT=0,11$), francés ($M=3,50$, $DT=0,46$) e inglés ($M=3,71$, $DT=0,23$) que los niños con baja apertura [conocimiento de sí mismo ($M=3,37$, $DT=0,21$), conocimiento del entorno ($M=3,63$, $DT=0,25$), lenguajes ($M=3,28$, $DT=0,29$), francés ($M=2,39$, $DT=0,45$) e inglés ($M=3,43$, $DT=0,28$)]. Estas diferencias fueron significativas [conocimiento de sí mismo ($t=3,41$, $gl=16$, $p<.01$), conocimiento del entorno ($t=3,59$, $gl=6$, $p<.01$), lenguajes ($t=3,89$, $gl=7$, $p<.01$), francés ($t=5,05$, $gl=17$, $p<.01$) e inglés ($t=2,35$, $gl=17$, $p<.01$)]. Respecto a salud psicológica, se obtiene una diferencia significativa ($t=-2,02$, $gl=36$, $p<.05$) en depresión. Los niños con alta apertura obtienen puntuaciones menores en depresión ($M=1,71$, $DT=0,77$) que los que tienen baja apertura ($M=2,36$, $DT=1,18$). Por lo tanto, aceptamos la H2e.

Tabla 9. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (apertura)*

Apertura		M	DT	t	gl
Música	Alta Apertura	3,39	0,11	-1,00	6
	Baja Apertura	3,43	0,00		
Adaptabilidad	Alta Apertura	4,00	0,00	0,79	16
	Baja Apertura	3,91	0,30		
Conocimiento de sí mismo	Alta Apertura	3,69	0,16	3,41**	16
	Baja Apertura	3,37	0,21		
Conocimiento del entorno	Alta Apertura	3,97	0,05	3,59**	6
	Baja Apertura	3,63	0,25		

Lenguajes	Alta Apertura	3,72	0,11	3,89**	7
	Baja Apertura	3,28	0,29		
Francés	Alta Apertura	3,50	0,46	5,05**	17
	Baja Apertura	2,39	0,45		
Ingles	Alta Apertura	3,71	0,23	2,35*	17
	Baja Apertura	3,43	0,28		
Empatía	Alta Apertura	4,21	0,44	3,01**	36
	Baja Apertura	3,72	0,57		
HHSS	Alta Apertura	4,48	0,51	7,73**	36
	Baja Apertura	2,96	0,69		
Reactividad emocional	Alta Apertura	4,05	0,72	3,99**	36
	Baja Apertura	3,04	0,84		
Extra	Alta Apertura	4,12	0,80	2,80**	36
	Baja Apertura	3,38	0,82		
Amabilidad	Alta Apertura	4,35	0,56	3,11**	36
	Baja Apertura	3,75	0,64		
Responsabilidad	Alta Apertura	3,82	0,50	5,01**	36
	Baja Apertura	2,90	0,63		
EE	Alta Apertura	3,83	0,99	1,51	33
	Baja Apertura	3,42	0,66		
Ansiedad	Alta Apertura	2,18	0,94	0,87	36
	Baja Apertura	1,92	0,89		
Depresión	Alta Apertura	1,71	0,77	-2,02*	36
	Baja Apertura	2,36	1,18		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (Empatía)

La hipótesis 3 planteaba que habría diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento del sí mismo, entorno, lenguaje, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la empatía, habilidades sociales y reactividad emocional. En concreto, la hipótesis 3a planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran más alto en empatía. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las puntuaciones en habilidades sociales ($M=4,15$, $DT=0,81$), reactividad emocional ($M=4,05$, $DT=0,66$), amabilidad ($M=4,49$, $DT=0,48$), responsabilidad ($M=3,71$, $DT=0,64$), estabilidad emocional ($M=4$, $DT=0,74$) y apertura ($M=4,11$, $DT=0,78$) fueron mayores en los niños con alta empatía que en los niños con baja empatía [habilidades sociales ($M=3,33$, $DT=0,98$), reactividad emocional ($M=3,04$, $DT=0,89$), amabilidad ($M=5,60$, $DT=0,51$), responsabilidad ($M=3,02$, $DT=0,65$)

estabilidad emocional ($M=3,24$, $DT=0,83$) y apertura ($M=3,48$, $DT=0,86$)] de forma significativa [habilidades sociales ($t=2,81$, $gl=36$, $p<.01$), reactividad emocional ($t=4$, $gl=36$, $p<.01$), amabilidad ($t=5,52$, $gl=36$, $p<.01$), responsabilidad ($t=3,27$, $gl=36$, $p<.01$), estabilidad emocional ($t=2,98$, $gl=36$, $p<.01$) y apertura ($t=2,35$, $gl=36$, $p<.05$)]. No obstante, no se obtienen diferencias significativas respecto al rendimiento y a la salud psicológica a excepción de en lenguajes, donde los niños altos en empatía puntúan más alto ($M=3,65$, $DT=0,22$) que los niños bajos en empatía ($M=3,35$, $DT=0,34$) de forma significativa ($t=2,33$, $gl=17$, $p<.05$). Por lo tanto, se acepta parcialmente la H3a.

Tabla 10. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (empatía)*

	Empatía	M	DT	t	gl
Música	Alta Empatía	3,38	0,12	-1,00	5
	Baja Empatía	3,43	0,00		
Adaptabilidad	Alta Empatía	3,83	0,41	-1,00	5
	Baja Empatía	4,00	0,00		
Conocimiento de sí mismo	Alta Empatía	3,63	0,29	1,66	16
	Baja Empatía	3,43	0,20		
Conocimiento del entorno	Alta Empatía	3,84	0,24	-0,03	17
	Baja Empatía	3,84	0,20		
Lenguajes	Alta Empatía	3,65	0,22	2,33*	17
	Baja Empatía	3,35	0,34		
Francés	Alta Empatía	3,27	0,70	1,69	17
	Baja Empatía	2,71	0,62		
Inglés	Alta Empatía	3,67	0,28	1,62	17
	Baja Empatía	3,46	0,25		
HHSS	Alta Empatía	4,15	0,81	2,81**	36
	Baja Empatía	3,33	0,98		
Reactividad emocional	Alta Empatía	4,05	0,66	4,00**	36
	Baja Empatía	3,04	0,89		
Extraversión	Alta Empatía	3,84	0,82	0,53	36
	Baja Empatía	3,69	0,97		
Amabilidad	Alta Empatía	4,49	0,48	5,52**	36
	Baja Empatía	3,60	0,51		
Responsabilidad	Alta Empatía	3,71	0,64	3,27**	36
	Baja Empatía	3,02	0,65		
EE	Alta Empatía	4,00	0,74	2,98**	36
	Baja Empatía	3,24	0,83		
Apertura	Alta Empatía	4,11	0,78	2,35*	36
	Baja Empatía	3,48	0,86		
Ansiedad	Alta Empatía	1,99	0,86	-0,46	36

	Baja Empatía	2,13	0,99		
Depresión	Alta Empatía	1,88	1,01	-0,86	36
	Baja Empatía	2,17	1,05		

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes [Habilidades Sociales (HHSS)]

La hipótesis 3b planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran más alto en habilidades sociales. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las puntuaciones en conocimiento de sí mismo ($M=3,65$, $DT=0,14$), conocimiento del entorno ($M=3,95$, $DT=0,07$), lenguajes ($M=3,72$, $DT=0,11$), francés ($M=3,52$, $DT=0,43$) e inglés ($M=3,75$, $DT=0,18$) son mayores en los niños que puntuaron alto en habilidades sociales que en los que puntuaron bajo en habilidades sociales [conocimiento de sí mismo ($M=3,42$, $DT=0,25$), conocimiento del entorno ($M=3,66$, $DT=0,28$), lenguajes ($M=3,28$, $DT=0,29$), francés ($M=2,36$, $DT=0,4$) e inglés ($M=3,36$, $DT=0,24$)]. Estas diferencias fueron significativas [conocimiento de sí mismo ($t=2,10$, $gl=16$, $p<.05$), conocimiento del entorno ($t=2,73$, $gl=6$, $p<.01$), lenguajes ($t=3,89$, $gl=7$, $p<.01$), francés ($t=5,79$, $gl=17$, $p<.01$) e inglés ($t=3,98$, $gl=17$, $p<.01$)]. Además, en cuanto a salud psicológica, los niños altos en habilidades sociales tuvieron menor puntuación en depresión ($M=1,60$, $DT=0,66$) que los niños que puntuaron bajo en habilidades sociales ($M=2,43$, $DT=1,17$) de forma significativa ($t=-2,71$, $gl=36$, $p<.01$). Por lo tanto, se acepta la H2b.

Asimismo, los niños altos en habilidades sociales obtuvieron puntuaciones más altas en reactividad emocional ($M=4,13$, $DT=0,70$), empatía ($M=4,22$, $DT=0,43$), extraversión ($M=4,19$, $DT=0,76$), amabilidad ($M=4,41$, $DT=0,57$), responsabilidad ($M=3,82$, $DT=0,52$), estabilidad emocional ($M=4$, $DT=0,96$) y apertura ($M=4,52$, $DT=0,46$) que los niños bajos en habilidades sociales [reactividad emocional ($M=3,01$, $DT=0,77$), empatía ($M=3,72$, $DT=0,57$), extraversion ($M=3,35$, $DT=0,81$), amabilidad ($M=3,73$, $DT=0,58$), responsabilidad ($M=2,94$, $DT=0,63$), estabilidad emocional ($M=3,27$, $DT=0,57$) y apertura ($M=3,11$, $DT=0,57$)] de forma significativa [reactividad emocional ($t=4,69$, $gl=36$, $p<.01$), empatía ($t=-2,99$, $gl=36$, $p<.01$), extraversion ($t=3,28$, $gl=36$, $p<.01$), amabilidad ($t=3,66$, $gl=36$, $p<.01$), responsabilidad ($t=4,73$, $gl=36$, $p<.01$), estabilidad emocional ($t=2,84$, $gl=36$, $p<.01$) y apertura ($t=8,87$, $gl=36$, $p<.01$)].

Tabla 11. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes [habilidades sociales (HHSS)]*

Habilidades Sociales (HHSS)		M	DT	t	gl
Música	Altas HHSS	3,43	0,00	0,70	16
	Bajas HHSS	3,40	0,08		
Adaptabilidad	Altas HHSS	4,00	0,00	0,70	16
	Bajas HHSS	3,92	0,29		
Conocimiento de sí mismo	Altas HHSS	3,65	0,14	2,10*	16
	Bajas HHSS	3,42	0,25		
Conocimiento del entorno	Altas HHSS	3,95	0,07	2,73**	6
	Bajas HHSS	3,66	0,28		
Lenguajes	Altas HHSS	3,72	0,11	3,89**	7
	Bajas HHSS	3,28	0,29		
Francés	Altas HHSS	3,52	0,43	5,79**	17
	Bajas HHSS	2,36	0,40		
Inglés	Altas HHSS	3,75	0,18	3,98**	17
	Bajas HHSS	3,36	0,24		
Reactividad emocional	Altas HHSS	4,13	0,70	4,69**	36
	Bajas HHSS	3,01	0,77		
Extraversión	Altas HHSS	4,19	0,76	3,28**	36
	Bajas HHSS	3,35	0,81		
Amabilidad	Altas HHSS	4,41	0,57	3,66**	36
	Bajas HHSS	3,73	0,58		
Responsabilidad	Altas HHSS	3,82	0,52	4,73**	36
	Bajas HHSS	2,94	0,63		
EE	Altas HHSS	4,00	0,96	2,84**	36
	Bajas HHSS	3,27	0,57		
Apertura	Altas HHSS	4,52	0,46	8,87**	36
	Bajas HHSS	3,11	0,52		
Ansiedad	Altas HHSS	2,07	0,87	0,09	36
	Bajas HHSS	2,04	0,97		
Depresión	Altas HHSS	1,60	0,66	-2,71**	36
	Bajas HHSS	2,43	1,17		
Empatía	Altas HHSS	4,22	0,43	2,99**	36
	Bajas HHSS	3,73	0,57		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (Reactividad emocional)

La hipótesis 3c planteaba que el rendimiento sería mayor y la ansiedad y depresión menor en los niños que puntuaran más alto en reactividad emocional. Los resultados de la diferencia de medias y prueba t para muestras independientes indican que las puntuaciones en francés fueron más altas en los niños con alta reactividad emocional

($M=3,31$, $DT=0,63$) que en los niños con baja reactividad emocional ($M=2,63$, $DT=0,68$) y que la puntuación en depresión fue más baja en niños con alta reactividad emocional ($M=1,49$, $DT=0,61$) que en los niños con baja reactividad emocional ($M=2,49$, $DT=1,10$). Las diferencias fueron significativas tanto en francés ($t=2,14$, $gl=17$, $p<.05$) como en depresión ($t=-3,51$, $gl=30,4$, $p<.01$). Por ello, la H3c es parcialmente aceptada.

Por otra parte, las puntuaciones en extraversión ($M=4,23$, $DT=0,66$), amabilidad ($M=4,46$, $DT=0,51$), responsabilidad ($M=3,75$, $DT=0,61$), apertura ($M=4,33$, $DT=0,67$), empatía ($M=4,31$, $DT=0,36$) y habilidades sociales ($M=4,43$, $DT=0,65$) fueron más altas en los niños con alta reactividad emocional que en los niños con baja reactividad emocional [extraversión ($M=3,35$, $DT=0,87$), amabilidad ($M=3,72$, $DT=0,6$), responsabilidad ($M=3,05$, $DT=0,68$), apertura ($M=3,34$, $DT=0,76$), empatía ($M=3,68$, $DT=0,54$) y habilidades sociales ($M=3,17$, $DT=0,82$)] de forma significativa [extraversión ($t=3,51$, $gl=36$, $p<.01$), amabilidad ($t=4,10$, $gl=36$, $p<.01$), responsabilidad ($t=3,33$, $gl=36$, $p<.01$), apertura ($t=4,27$, $gl=36$, $p<.01$), empatía ($t=4,16$, $gl=36$, $p<.01$) y habilidades sociales ($t=5,19$, $gl=36$, $p<.01$)].

Tabla 12. *Diferencia de medias y prueba t para muestras independientes (reactividad emocional)*

	Reactividad	Media	DT	t	gl
Música	Alta Reactividad	3,43	0,00	0,61	16
	Baja Reactividad	3,41	0,08		
Adaptabilidad	Alta Reactividad	4,00	0,00	0,61	16
	Baja Reactividad	3,92	0,28		
Conocimiento de sí mismo	Alta Reactividad	3,67	0,16	1,98	16
	Baja Reactividad	3,43	0,25		
Conocimiento del entorno	Alta Reactividad	3,88	0,19	1,00	17
	Baja Reactividad	3,77	0,29		
Lenguajes	Alta Reactividad	3,64	0,25	2,03	17
	Baja Reactividad	3,38	0,31		
Francés	Alta Reactividad	3,31	0,63	2,14*	17
	Baja Reactividad	2,63	0,68		
Inglés	Alta Reactividad	3,65	0,30	1,12	17
	Baja Reactividad	3,50	0,22		
Extraversión	Alta Reactividad	4,23	0,66	3,51**	36
	Baja Reactividad	3,35	0,87		
Amabilidad	Alta Reactividad	4,46	0,51	4,10**	36
	Baja Reactividad	3,72	0,60		

Responsabilidad	Alta Reactividad	3,75	0,61	3,33**	36
	Baja Reactividad	3,05	0,68		
EE	Alta Reactividad	3,80	0,97	1,09	36
	Baja Reactividad	3,49	0,76		
Apertura	Alta Reactividad	4,33	0,67	4,27**	36
	Baja Reactividad	3,34	0,76		
Ansiedad	Alta Reactividad	1,93	0,95	-0,78	36
	Baja Reactividad	2,16	0,89		
Depresión	Alta Reactividad	1,49	0,61	-3,51**	30,4
	Baja Reactividad	2,49	1,10		
Empatía	Alta Reactividad	4,31	0,36	4,16**	36
	Baja Reactividad	3,68	0,54		
HHSS	Alta Reactividad	4,43	0,65	5,19**	36
	Baja Reactividad	3,17	0,82		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Aportaciones

El objetivo del presente estudio es analizar la influencia de la personalidad y la empatía (habilidades sociales y reactividad emocional) en el rendimiento y en la salud psicológica (ansiedad y depresión) de los niños.

La hipótesis 1 plantea que las niñas puntuarán más alto que los niños en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre sexos. Estos resultados están en línea con los trabajos de Bar-On (1997), Brackett y Mayer (2003) y Dawda y Hart (2000) y no apoyan lo sugerido por Ciarrochi et al. (2000), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), Bindu y Thomas (2006), Fernández-Berrocal y Extremera (2003), Palomera GilOlarte y Brackett (2006), Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) y Goldenberg et al. (2006).

La hipótesis 2 plantea que habrá diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, lenguajes, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura). Los resultados muestran que esta relación es significativa en algunos rasgos de personalidad, sobretodo en apertura, ya que los niños que puntúan más alto en apertura puntúan más alto en la mayoría de variables del rendimiento académico y más bajo en depresión. Los niños que puntúan alto en responsabilidad también lo hacen en conocimiento de sí mismo y

conocimiento del entorno así como puntúan más bajo en depresión, y los niños que puntúan más alto en extraversion puntúan más bajo en depresión. Estos resultados están en línea con lo que sugieren Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli (2003) y Mak, Barry y Ciarrochi (2002) en cuanto al rendimiento académico y, parcialmente, a lo sugerido por DeNeve y Cooper (1998), Bakker, Van Der Zee, Lewig y Dollard (2006) y Andrés (2016) en cuanto a salud psicológica. En cambio, estos resultados no apoyan lo encontrado por Muelas (2011), Frasides y Woodfield (2003) y Wauthia et al. (2019).

La hipótesis 3 plantea que habrá diferencias en rendimiento (música, adaptabilidad, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, lenguajes, francés e inglés) y salud psicológica (ansiedad y depresión) en función de la empatía, habilidades sociales y reactividad emocional. Los resultados muestran que los niños que puntúan más alto en habilidades sociales también puntúan más alto en la mayoría de variables de rendimiento académico y más bajo en depresión. Los niños que puntúan más alto en reactividad emocional puntúan más alto en francés y más bajo en depresión, y los niños con puntajes más altos en empatía tienen puntuaciones más altas en el rendimiento del lenguaje. Estos resultados están en consonancia con los encontrados en los trabajos de Santamaría y Valdés (2017) y Mestre, Mesurado y Samber (2014) y no apoyan lo sugerido por Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012), Ferragut y Fierro (2012) y Estévez y Jiménez (2015).

Limitaciones y propuestas del estudio

Este estudio presenta limitaciones que tienen que ser tomadas en cuenta. En primer lugar, debido al escaso tamaño de la muestra que tan solo se compone por 38 niños/as es posible que resulte posible incurrir en un error de tipo I, es decir, es posible que hayamos aceptado la hipótesis nula cuando en realidad debía ser rechazada, por lo tanto sugerimos que se realicen estudios con muestras mayores para evitar errores estadísticos. En segundo lugar, es posible que se produzca el sesgo de varianza común debido al uso de cuestionarios, encontrando que las puntuaciones se alteren hacia valores bajos o altos. Además, al tratarse de un estudio correlacional, únicamente podemos indicar si hay una relación entre variables, pero no nos permite dictaminar si existe causalidad, por lo que sería conveniente realizar estudios longitudinales.

Líneas futuras

Basándonos en nuestra investigación podemos proponer una serie de líneas futuras de investigación. En primer lugar, como ya hemos sugerido, sería recomendable que en las investigaciones posteriores la muestra fuera mayor para disminuir el margen de error y obtener un intervalo de confianza más preciso.

Según los resultados obtenidos, no se observan diferencias en empatía, habilidades sociales y reactividad emocional entre niños y niñas. Esto va en contra de muchos estudios que se han realizado a lo largo de los años que afirmaban que las mujeres eran superiores en cuanto a inteligencia emocional. Es posible que estas diferencias entre sexos no se den todavía a edades tan tempranas porque no sean tan biológicas sino que sean aprendidas a causa de las diferencias que han existido en la forma en que se educa a las niñas y a los niños. Puede ser que no se den debido a que este hecho está cambiando y cada vez están desapareciendo más las formas de educación sexistas. Es por ello que en un futuro es posible que dejen de darse estas diferencias en inteligencia emocional entre niños y niñas, por ello sugerimos que se sigan estudiando aspectos relacionados con la inteligencia emocional y las diferencias que pueda haber entre niños y niñas de un amplio rango de edad.

Por otro lado, no se ha obtenido ninguna relación significativa de ningún rasgo de personalidad ni de empatía, habilidades sociales ni reactividad emocional con la ansiedad, por lo que se sugiere seguir investigando con muestras mayores qué aspectos de la personalidad y la inteligencia emocional influyen en la ansiedad.

En cuanto al rendimiento académico, se propone seguir estudiando qué rasgos de personalidad son los que más influencia tienen en el rendimiento académico, así como en qué áreas concretamente o a qué edades.

Sería interesante tener en cuenta otras variables en futuras investigaciones como puede ser el entorno familiar, el nivel socioeconómico, la cultura, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, M. L. (2016). Efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 12 años de edad (Doctoral dissertation).

- Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35(1), 1-9.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., & Baron-Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(11), 1509-1521.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and individual differences*, 34(4), 645-664.
- Butnaru, S. (2019). Relaciones entre inteligencia emocional y orientación vocacional en preadolescencia: diferencias de género. EDU WORLD 2018-8^a Conferencia internacional 67, 574-581.
- Caso Fuertes, A. M. D., Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & García Pascual, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil.
- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Constantin, K., Penney, A. M., Pope, C. J., Miedma, V. C., Tett, R., P., & Mazamanian, D. (2021). Los pensamientos repetitivos negativos aclaran el vínculo entre el rasgo de inteligencia emocional y la angustia emocional. *Psicología actual*, 40(11), 5526-5535.
- 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(4), 797-812.
- Danvila Del Valle, I., & Sastre Castillo, M. Á. (2012). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.

- Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B., & Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
- Estévez López, E., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica, 14*(1), 111-124.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación, 29*(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en psicología social, 1*(5), 251-254.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual, 20*(1), 5.
- Fernández Martínez, M. E. (2010). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. Universidad de León, Área de Publicaciones.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología, 44*(3), 95-104.
- Garaigordobil M. (2020). Inteligencia Emocional Intrapersonal durante la Adolescencia: Diferencias Sexuales, Conexión con otras Variables y Predictores. *Revista europea de investigación en salud, psicología y educación, 10*(3), 899–914.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 3*(6), 43-52.

- Getahun Abera W. (2021). Inteligencia emocional y comportamiento prosocial como predictores del rendimiento académico entre estudiantes universitarios. *Trimestral internacional de educación para la salud comunitaria*.
- Goldberg, D., Bridges, K., Duncan-Jones, P., & Grayson, D. (1988). Detecting anxiety and depression in general medical settings. *British Medical Journal*, (6653), 897-899.
- Gómez Sánchez, R. (2017). Programa de intervención en educación socio-emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico.
- Gutiérrez Ángel, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33.
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in psychology*, 10, 3075.
- Jamali, D., Sidani, Y., & Abu-Zaki, D. (2008). Inteligencia emocional e implicaciones para el desarrollo de la gestión: Perspectivas del contexto libanés. *Revista de Desarrollo Gerencial*.
- Jiménez Ballester, A. M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2022). Factores emocionales que median la relación entre inteligencia emocional y problemas psicológicos en adultos emergentes. *Psicología del comportamiento-Psicología conductual*, 30(1), 249-267.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34(5), 911-920.
- Llorca Mestre, A., Mesurado, B., & Samper García, P. (2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y estrés*, 20.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Rasgos de los perfiles de inteligencia emocional,

burnout, ansiedad, depresión y estrés en profesores de educación secundaria. *Personalidad y diferencias individuales*, 142, 53-61.

Martínez González, A. E., Piqueras, J. A., & Ramos Linares, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(2), 861-890.

Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.

Mestré, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.

Molero Moreno, C., Sáiz Vicente, E. J., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

Muelas Plaza, Á. (2014). 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.

Musubau Lawal, A., Sunday Idemudia, E., & Sanyatsi, T. (2018). Inteligencia emocional y salud mental: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios sudafricanos. *Revista de psicología en África*, 28(6), 492-297.

Obeid, S., Haddad, C., De Kassandra, T., Malaeb, D., Scare, H., Akel, M., Salameh, P., & Hallit. S. (2021). Correlatos de la inteligencia emocional entre adultos libaneses: el papel de la depresión, la ansiedad, la ideación suicida, el trastorno por consumo de alcohol, la alexitimia y la fatiga laboral. *BMC Psicología*, 9(1).

Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93).

- Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Persich, M. R., Smith, R., Cloonan, S. A., Woods-Lubbert, R., Strong, M. y Killgore, W. (2021). El entrenamiento en inteligencia emocional como factor protector para la salud mental durante la pandemia de COVID-19. *Depresión y ansiedad*, 38(10).
- Ratnawat, R., & Borgave, S. (2020). Investigando la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Pacific Science Review*, 12(8), 1-9.
- Rojas, I. A. G & Moreno, M. S. (2021). Estudio sobre inteligencia emocional en primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267.
- Ruiz, P., & Carranza Esteban, R. F. (2018). Inteligência emocional, gênero e clima familiar em adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-211.
- Saeed, W., & Ahmad, R. (2020). Asociación de características demográficas, inteligencia emocional y autoeficacia académica entre estudiantes de pregrado. *Revista de la asociación médica de Pakistán*, 70(3), 457-460.
- Sambol, S., Suleyman, E., Scarfo, J., & Ball, M. (2022). Distinguir entre el rasgo de inteligencia emocional y el modelo de cinco factores de la personalidad: validez predictiva aditiva de la inteligencia emocional para estados emocionales negativos. *Heliyon*, 8(2).
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Santamaría Villar, B., & Valdés Muñoz, M. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66.

La influencia de la personalidad y la empatía en el rendimiento y en la salud psicológica de los niños.

Sergi, M. R., Picconi, L., & Spoto, A. (2021). El papel del género en la asociación entre la inteligencia emocional, la ansiedad y la depresión. *Fronteras en psicología, 12*.

Tolsa, M. D., & Malas, O. (2022). Reexplorando la conexión entre la Inteligencia Emocional, la Ansiedad, la Depresión y el Estrés en la población adulta. *Revista mediterránea de psicología clínica, 10*(1).

Torró Ferrero, I., & Pozo Rico, T. (2010). Psicología positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. *Aplicaciones educativas de la psicología positiva, 130*.

Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martín, M. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el bienestar emocional y el rendimiento académico: la visión de los estudiantes de secundaria. *Niños (Basilea), 7*(12).

Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología, 13*(1), 125-139.

Wauthia, E., Lefebvre, L., Huet, K., Blekic, W., El Bouragui, K., & Rossignol, M. (2019). Examining the hierarchical influences of the big-five dimensions and anxiety sensitivity on anxiety symptoms in children. *Frontiers in psychology, 11*85.

ANEXOS

Anexo 1.

Tabla 13. *Tabla comparativa de las habilidades expuestas en las teorías de inteligencia emocional.*

HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		
Bar-On (1988)	Mayer y Salovey (1997)	Goleman (1998)
- Habilidades intrapersonales	- Percepción emocional	- Autoconciencia
- Habilidades interpersonales	- Facilitación emocional	- Autocontrol
- Adaptabilidad	- Comprensión emocional	- Automotivación
- Manejo del estrés	- Regulación emocional	- Empatía
- Estado de ánimo		- Habilidades sociales