



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Estudio sobre las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria.

Study on the relationship between emotional intelligence and academic performance in Compulsory Secondary Education students.

Autora

Ana Pérez Lacruz

Director:

Miguel Ángel Broc Caverro

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2016/2017



***“La inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia,
no es el triunfo del corazón sobre la cabeza.
Es la única intersección de ambas.”***

David Caruso

ÍNDICE

Pág.

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO.....	6
▪ 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
▪ 2.2. MARCO TEÓRICO	6
3. DISEÑO METODOLÓGICO	11
▪ 3.1. DISEÑO.....	11
▪ 3.2. OBJETIVOS	11
▪ 3.3. HIPÓTESIS	12
▪ 3.4. MUESTRA. PARTICIPANTES.....	13
▪ 3.5. INSTRUMENTOS.....	14
▪ 3.6. PROCEDIMIENTO	15
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	16
5. CONCLUSIONES.....	24
6. BIBLIOGRAFÍA.....	26
7. ANEXOS	31
▪ ANEXO 1	31
▪ ANEXO 2	34
▪ ANEXO 3	42
▪ ANEXO 4.....	43

ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. INTRODUCCION

Este trabajo se centra en la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en alumnos escolarizados en la etapa de educación secundaria obligatoria. La génesis del estudio de la inteligencia emocional hunde sus raíces en la idea de David Wechsler de “*inteligencia general de aspectos no intelectivos*”, en torno a 1940 del siglo pasado. Leeper (1948), propuso que el “pensamiento emocional” es parte de y contribuye al “pensamiento lógico” y a la inteligencia en general. Estas propuestas iniciales se continuaron durante medio siglo después por las ideas de Gardner (1983), quien creía que la inteligencia abarcaba dimensiones múltiples, combinando una variedad de aspectos cognitivos y emocionales. Esta dimensión emocional incluye dos componentes: las “*capacidades intrapsíquicas*” y las “*habilidades interpersonales*”. La aproximación de Bar-On fue multifactorial con el fin de ensanchar la visión de los factores incluidos en la inteligencia emocional, estudiando entre 11 y 15 componentes durante dos décadas.

La evolución del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On se inició en 1980 con el desarrollo independiente de una aproximación multifactorial y ecléctica que tenía por objeto la definición operacional y la descripción cuantitativa de la inteligencia emocional. La investigación del autor se enmarcaba dentro del marco de la psicología clínica. Su experiencia se centraba en la necesidad de responder a la pregunta de ¿Por qué algunas personas tienen un atractivo psicológico mejor que otras? Esta cuestión derivó posteriormente en otra del tipo: ¿Por qué algunas personas son más capaces para tener éxito en la vida que otras? Estas preguntas requerían desde el primer momento una revisión de factores (destrezas emocionales), necesarios para determinar el éxito general, además del éxito de saber mantener una salud emocional positiva. Pronto empezó a quedar claro que la clave para determinar y predecir el éxito no es solamente cuestión de inteligencia cognitiva, ya que algunas personas con una supuesta alta inteligencia no les va del todo bien en la vida, mientras que otros individuos con menos

inteligencia (cognitiva) logran el éxito y la prosperidad, ya que durante estos esfuerzos para identificar los factores más importantes no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional. La aproximación de Bar-On ha sido examinada en unos diez mil sujetos ubicados en muchas partes del mundo, realizándose estudios longitudinales como transversales con este inventario.

La Inteligencia emocional como concepto fue definida formalmente y por vez primera en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, la definían como “Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Los libros de Daniel Goleman, “*Inteligencia Emocional*” (1995) y “*Trabajando con la Inteligencia Emocional*” (1998), han servido para popularizar esta nueva área. Él ha presentado su adaptación de unos pocos modelos existentes sobre la inteligencia emocional y enfatiza cómo es alterada a través de la vida, y cómo las destrezas emocionales básicas pueden aumentar la propia habilidad para funcionar mejor y alcanzar el éxito en la vida, y también sobre el precio que se paga por lo que él denomina “*analfabetismo e ignorancia emocional*”.

Por otro lado, entendemos por rendimiento académico la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, por lo que un estudiante con buen rendimiento es aquel que obtiene calificaciones positivas en cada una de las asignaturas a cursar. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado tanto a la aptitud del alumnado como a múltiples y complejos factores.

Es por ello, que con este trabajo de fin de máster se ha intentado profundizar sobre las relaciones que ambos conceptos tienen entre sí, analizando la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de alumnos de 1º a 4º curso de la ESO en un centro de enseñanza secundaria de Zaragoza (*IES “El Portillo”*), con un alto nivel de inmigración que supera el 50% en toda la etapa y el 70%

en el primer ciclo, dentro de un contexto multicultural con alumnos de 25 nacionalidades diferentes.

A pesar de que solamente se ha llevado a cabo en un solo centro, consideramos que es de vital importancia tener en cuenta dicho nivel de multiculturalismo, ya que existen pocos institutos de enseñanza en Zaragoza con un porcentaje tan elevado en cuanto a la riqueza y variedad cultural de su alumnado, por lo que en este último sentido, sí que podríamos afirmar que es representativo de los centros que acogen esa diversidad cultural. Para la realización de este trabajo piloto nos hemos basado mayoritariamente en uno de los mejores estudios realizados en nuestro país, que fue llevado a cabo por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz (2012), a través de la Universidad de Murcia, y en él validaron el cuestionario de inteligencia emocional (EQ-i:YV) Emotional Quotient inventory: Young Versión, de Bar-On, que hemos utilizado para llevar a cabo esta investigación. En dicho estudio tomaron parte 1655 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, aunque nosotros nos fijaremos más en los resultados obtenidos desde los 12 hasta los 18 años.

Ferrándiz et al., autores de la validación del cuestionario de inteligencia emocional comentado anteriormente, encontraron validez convergente que replicaba la misma estructura factorial que en el trabajo original, con cinco dimensiones: competencias intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Por otro lado, también hemos tenido en cuenta otros trabajos como el de Broc, Martínez y Broc (2014), los cuales ya planteaban la pregunta de si era posible medir la inteligencia emocional, y concluían con la idea de que las personas con buen funcionamiento emocional, exitoso, y emocionalmente sano son quienes poseen un grado suficiente de inteligencia emocional que coincide o supera la puntuación media del EQ. Además, ya en relación con el rendimiento académico concretaban que las puntuaciones de cociente emocional, cuando se combinan con las de inteligencia cognitiva, pueden dar un mejor indicador de la inteligencia general de cada persona y, además, ofrecen una mejor indicación del potencial personal para triunfar en la vida.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante años, la educación en las escuelas se centró en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, en sus capacidades de pensamiento, razonamiento y memorización de contenidos. Sin embargo, desde finales del siglo XX ha surgido un creciente interés por el papel que juegan las emociones dentro del alumnado en lo que concierna al sistema educativo, tanto con sus relaciones sociales como con sus resultados académicos.

Es por ello, que tanto profesores, como orientadores y educadores deben asumir la responsabilidad de educar con un doble objetivo, atendiendo no solo a los contenidos curriculares sino también a lo relativo a lo emocional. Ha sido esta vinculación entre inteligencia emocional y rendimiento académico la que ha despertado nuestro interés, así como el de investigadores anteriores como Barna y Brott (2011), quienes reconocieron que para el desarrollo académico es fundamental tanto el desarrollo emocional como el social.

Actualmente, se está atribuyendo el bajo rendimiento académico a problemáticas de tipo emocional, y no a la falta de capacidad cognitiva de los estudiantes. Todo ello, nos ha llevado a iniciar esta investigación, siendo conocedores de que la inteligencia emocional guarda relación con las relaciones personales y el bienestar psicológico, planteándonos la pregunta acerca de si existe relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.

2.2 MARCO TEÓRICO

Durante años en la mayoría de escuelas de nuestro sistema educativo se ha llevado a cabo una priorización de aspectos intelectuales y académicos concentrando la atención en factores cognitivos de los alumnos sin profundizar en los aspectos emocionales o sociales de los estudiantes. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico.

La inteligencia emocional es una de las asignaturas pendientes dentro del currículum escolar. Según Ibarrola (2016), “el sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional”, afirmando que muchos casos de rendimiento académico tienen su origen en problemáticas de tipo emocional y no en la falta de capacidad cognitiva de los alumnos. Teruel Melero, P. (2000), por su parte manifiesta que es necesario “el marco de una educación que mezcle los valores con el uso práctico de la inteligencia emocional y que conjugue los afectos con el conocimiento”

Ese interés por analizar empíricamente una posible relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico ha crecido en los últimos años. En concreto, Salovey y Mayer, (1990) propulsaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de la Inteligencia Emocional en la literatura académica (Parker et al., 2004; Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods, 2007), con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006 b).

Pero, a pesar de la importancia que últimamente se está atribuyendo a esos aspectos emocionales en relación con el rendimiento académico y escolar, es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación. Ya que los trabajos en los que se ha examinado la relación entre éxito académico y competencia emocional, han aportado, en el mejor de los casos resultados inconsistentes e incluso contradictorios (Humphrey et al., 2007).

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, son muchos los autores que han ido investigando acerca de la relación entre la IE y el rendimiento académico: Lam y Kirby (2002), manifestaron que la IE general, y la regulación emocional en particular, contribuyen de forma que los estudiantes con puntuaciones más altas tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido a su mayor capacidad de regulación de las emociones.

Por el contrario, en el mismo año, Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general; aunque sí obtuvieron asimismo relaciones significativas

entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad.

Barchard (2003), en su estudio deja reflejada una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, pero afirma que ésta deja de ser significativa una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Por su parte, Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) realizaron un estudio a través de una gran muestra de estudiantes universitarios, donde encontraron una evidencia grande de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico. Drago (2005) vuelve a estudiar estas relaciones con una muestra de estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social, y constata relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual.

Ya en nuestro país, Gil Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005), encontraron correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes, investigación que se llevó a cabo empleando como medida el MSCEIT. Pérez y Castejón (2007) en su investigación con 250 estudiantes estudiaron, mediante diferentes instrumentos, la IE, el coeficiente de inteligencia CI, y algunas variables referidas al rendimiento académico. No encontraron correlación entre IE y CI, pues son dos aspectos diferentes, pero complementarios del ser humano. Tampoco encontraron relación significativa entre el CI y las variables de rendimiento académico. Sin embargo, estas relaciones sí fueron significativas aunque moderadas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controlaba el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. La correlación más alta correspondía a la regulación emocional.

Recientemente en algunas investigaciones y trabajos como el nuestro, se ha ido incorporando la variable género, y en algunos de esos estudios se ha encontrado una mayor atención a los sentimientos en las estudiantes de sexo femenino. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Pérez y Castejón (2007) por su parte, también encontraron diferencias en IE en función del género en muestras de universitarios y Caballero (2004)

también afirmó que encontraba un perfil personal de puntos fuertes y débiles en función del género. Todo lo anterior, sugiere tratar los estudios de validez predictiva de la IE por separado –hombres y mujeres– para evitar efectos de regresión a la media (Mestre y Guil, 2006; Pena y Repetto, 2008), observación que tuvimos en cuenta a la hora de realizar nuestra investigación.

Ante toda esta variedad de opiniones e investigaciones, con este trabajo pretendemos clarificar un poco más esa diversidad de trabajos, analizando las relaciones entre la IE y el rendimiento académico. En primer lugar, la muestra que hemos seleccionado comprende la etapa de educación secundaria, en este sentido coincidimos con la opinión de Pena y Repetto (2008), quienes afirmaron que las muestras más deseables en el estudio de la IE son las de Secundaria, pues presentan mayor heterogeneidad en cuanto al desarrollo de las habilidades en la IE que las muestras de estudiantes universitarios o en etapa de educación infantil. Además como habíamos comenzado explicando en este trabajo el instituto seleccionado para realizar la investigación cuenta con un alto nivel de inmigración, por lo que se trata de un contexto multicultural con alumnos de veinticinco nacionalidades diferentes, lo que enriquece todavía más la heterogeneidad de la muestra.

En segundo lugar, la mayoría de las investigaciones se han centrado en 3º y 4º de la ESO, mientras que nosotros hemos trabajado con estudiantes desde 1º hasta el 4º curso de la ESO. Además, para evaluar la IE, existen varios modelos teóricos relativos a la conceptualización de la inteligencia emocional, modelos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas como el de Mayer y Salovey (1997), y aquellos modelos denominados “mixtos”, basados en rasgos de personalidad, como los modelos de Bar-On (1997), o Goleman, (1995), Fernández-Berrocal & Extremera (2005), Mestre, Palmero & Guil, (2004), Pena & Repetto, (2008). Pero en este trabajo empírico nos atendremos a la concepción adoptada por Reuven Bar-On & Parker (2000), que ha diseñado diferentes instrumentos de medida de esta variable para diferentes periodos evolutivos, concretamente la versión para adolescentes, (EQ-i:YV) cuyos factores y subescalas mostramos a continuación:

INTRAPERSONAL	<i>Conciencia del “yo” y auto-expresión</i>
Auto-respeto	<i>Comprenderse, aceptarse y percibirse a sí mismo de forma precisa.</i>
Autoconciencia Emocional	<i>Comprender y ser consciente de las propias emociones</i>
Asertividad	<i>Expresar de forma constructiva y efectiva las emociones que siente uno mismo/a</i>
Independencia	<i>No depender emocionalmente de los demás sino de la propia auto-dependencia y libertad personal.</i>
Auto-actualización	<i>Para luchar por conseguir las metas personales y actualizar las propias potencialidades</i>
INTERPERSONAL	<i>Conciencia social y relaciones interpersonales</i>
Empatía	<i>Comprender y ser consciente de los sentimientos de los demás</i>
Responsabilidad Social	<i>Identificarse con algún grupo social y cooperar con los otros</i>
Relaciones Interpersonales	<i>Establecer mutuamente relaciones satisfactorias y buenas relaciones con los demás</i>
MANEJO DEL ESTRÉS	<i>Manejo y autorregulación emocional</i>
Tolerancia al Estrés	<i>Manejar las propias emociones de forma constructiva y efectiva</i>
Control de la Impulsividad	<i>Controlar las emociones constructiva y efectivamente</i>
ADAPTABILIDAD	<i>Manejo del cambio</i>
Evaluación adecuada de la realidad	<i>Contrastar de forma objetiva los pensamientos y sentimientos propios con la realidad externa</i>

Flexibilidad	<i>Adaptar y ajustar los sentimientos y pensamientos propios a nuevas situaciones</i>
Resolución de Problemas	<i>Ser capaz de resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal de forma eficaz.</i>
ESTADO DE HUMOR GENERAL	Auto-motivación
Optimismo	Ser positivo y mirar la cara alegre de la vida
Felicidad	Sentirse contento consigo mismo, con los demás y con la vida en general

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO

El diseño adoptado es un diseño correlacional retrospectivo o “*ex post facto*”, ya que las variables estudiadas ya han ocurrido y no sufren ningún tipo de manipulación experimental de tipo didáctico o mediante algún tipo o programa de intervención. (Fontes de Gracia et al).

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue conocer la relación existente entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en un grupo de estudiantes en la etapa de educación secundaria, fundamentado en el modelo Bar On (1992), concretado en los siguientes objetivos específicos:

- Un objetivo descriptivo de los factores y variables que componen el instrumento comparándolo con el estudio de validación realizado previamente en España.
- Analizar si existen diferencias en las puntuaciones de los factores en función del sexo.

- c) Comprobar si existen diferencias en función del curso (edad) de la ESO.
- d) Averiguar las correlaciones entre estos factores entre sí y con el rendimiento académico, medido de forma operativa como el número de suspensos obtenidos en la 2ª evaluación, mediante un análisis correlacional, así como analizar si existen factores que mejor predicen dicho rendimiento a partir de un análisis de regresión, que nos dirá qué factores y en qué cuantía predicen el rendimiento y cuáles son no tenidos en cuenta en la ecuación de predicción.

3.3. HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas son expuestas a continuación:

- a) Si el instrumento validado es útil según los informes de los autores del estudio que hemos comentado más arriba, los resultados en los descriptivos, medias y factores deberían ser similares y relativamente coincidentes, aunque sea en una muestra más pequeña. Para contrastar esta hipótesis utilizaremos el comando analizar, descriptivos y explorar del programa *SPSS*.
- b) En principio, no esperamos encontrar diferencias entre varones y mujeres en los factores de la inteligencia emocional, aunque esta hipótesis podría no ser confirmada, dados los resultados obtenidos por otros autores como Extremera y Fernández (2003) o Caballero (2004) en los que sí se dan diferencias entre los dos sexos. Por lo tanto este apartado pretenderá ser clarificador en este sentido. Para contrastar esta hipótesis utilizaremos el comando analizar, comparar medias, análisis de varianza de un factor.
- c) Se esperan encontrar diferencias en los factores de inteligencia emocional en los diferentes cursos, si presuponemos que este constructo es de naturaleza evolutiva y cambiante y nos posicionamos fuera de las concepciones que mantienen una estructura de “rasgo” en esta área. (Se utilizará el mismo comando que en apartado anterior).
- d) Esperamos encontrar correlaciones significativas entre algunos factores de inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque no podemos mencionar cuáles son “*a priori*”, a través del análisis correlacional y de regresión comentado

anteriormente. Para comprobar esta hipótesis utilizaremos el comando analizar, correlaciones bivariadas, y el comando regresión por pasos.

3.4. MUESTRA. PARTICIPANTES

El número total de alumnos matriculados era de 345, comprendidos entre 1º y 4º de la ESO, aunque después se redujo ligeramente debido a ausencias, faltas de asistencia u otros motivos los días en los que se llevó a cabo la aplicación de este inventario. A continuación se muestra una tabla de contingencia.

Tabla 1. Número y porcentaje de alumnos matriculados en la ESO

			Sexo		Total
			varones	mujeres	
Curso	1ºeso	Recuento	51	55	106
		% del total	14,8%	15,9%	30,7%
	2ºeso	Recuento	56	30	86
		% del total	16,2%	8,7%	24,9%
	3ºeso	Recuento	45	50	95
		% del total	13,0%	14,5%	27,5%
	4ºeso	Recuento	27	31	58
		% del total	7,8%	9,0%	16,8%
Total		Recuento	179	166	345
		% del total	51,9%	48,1%	100,0%

Según se aprecia en la tabla 1, el número de varones y mujeres es similar en la muestra seleccionada, aunque si se observan diferencias en el número de alumnos en los distintos cursos, viéndose un mayor número en primero (106), seguido de tercero (95), de segundo (86) y finalmente de cuarto (58). Un gráfico de barras según el curso y el sexo se muestra en la figura 1 presentada más abajo.

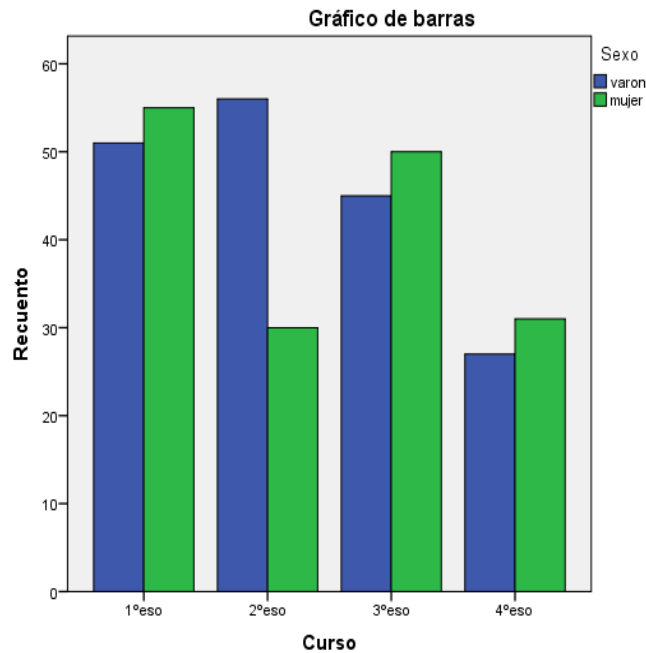


Figura 1. Distribución de alumnos en función del curso y del sexo

3.5. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado el **Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV** (*Emotional Quotient- Youth Versión*; Bar-On & Parker, 2000), éste es uno de los instrumentos más famosos y ampliamente utilizados a nivel mundial y está destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. El inventario consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la Inteligencia Emocional (IE) propuestos en su modelo (**intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general**). Dichas escalas, están subdivididas en 15 subescalas que nombramos a continuación: 1) habilidad intrapersonal (*autoconciencia emocional, asertividad, respeto personal, autoactualización, independencia*); 2) habilidad interpersonal (*relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía*); 3) adaptabilidad (*resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad*); 4) manejo del estrés (*tolerancia al estrés, control de los impulsos*); y 5) estado de ánimo general (*alegría, optimismo*). Además de evaluar estas 15 dimensiones, el inventario ofrece cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. Estos cuatro indicadores se crearon para reducir el efecto

de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se entiende que el cuestionario proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo de cada alumno o alumna (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). En población adolescente española, el instrumento ha sido validado por Ferrando (2006), y en dicho estudio los coeficientes de consistencia interna de las escalas del instrumento oscilaron entre .69 y .83 (Sainz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014, pág., 45).

3.6. PROCEDIMIENTO

Durante la semana del 13 al 17 de febrero de 2017, acudí al centro IES El Portillo” de Zaragoza, con el orientador a las cuatro reuniones que se tienen con cada uno de los tutores de cada curso de la ESO, el lunes, miércoles jueves y viernes, durante 50 minutos con el objeto de comentarles el objetivo de este trabajo, el instrumento de medida, su aplicación y las instrucciones que había que dar a los alumnos, para su aplicación en las horas de tutorías correspondientes que se tienen, que es una a la semana con cada grupo. No obstante, para facilitarles las cosas, nos comprometimos a ir nosotros personalmente a hacerlo, lo que favoreció su actitud y accedieron gustosamente a ello. La aplicación del cuestionario llevaba alrededor de 40 minutos, y la semana siguiente fue cuando fueron realizados por los alumnos en las horas de tutoría correspondientes. No obstante los tutores sí que se comprometieron a administrar esta prueba a algunos de los alumnos y alumnas que ese día no estaban en el instituto, con el fin de perder el menor número de participantes posible.

Una vez recogidos los cuestionarios, se ordenaron alfabéticamente, se corrigieron y simultáneamente se introdujeron en el editor de datos del SPSS (versión 20) para su posterior análisis. Esta fase llevó bastante tiempo, dada la cantidad de variables y de sujetos que teníamos que introducir. Además supuso por mi parte un esfuerzo adicional con mi tutor de TFM que tuvo que instalarme el programa y enseñarme los procedimientos básicos del mismo, aspectos que han sido muy útiles para mi aprendizaje dado que no los había estudiado en mis estudios previos de diplomatura ni de licenciatura. Finalmente se realizaron los análisis, su interpretación, etc., de los que entresacamos los más relevantes que pasamos a comentar en el siguiente apartado. (En los anexos al final de este trabajo reproducimos el cuestionario utilizado en la

validación inicial española por los profesores de la universidad de Murcia, así como los ítems que componen cada factor y el sistema de corrección).

4. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En primer lugar, y de acuerdo a nuestro primer objetivo e hipótesis, analizaremos si los valores de la muestra original española y la utilizada en este trabajo son similares. Los resultados de estos valores se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Descriptivos de los factores del EQ-i:YV, en la muestra de validación de Ferrándiz et al., y en la muestra de este trabajo (entre paréntesis)

Varones n=241 (n=149)	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo Estrés	Adapta	Estado de ánimo	IE Total
Media M	14.32 (13.51)	36.78 (36.26)	29.68 (34.68)	26.74 (27.90)	44.30 (45.73)	107.53 (158.08)
Desviación Típica DT	3.21 (3.13)	5.24 (5.13)	5.84 (5.37)	4.59 (4.77)	5.25 (6.11)	11.29 (16.38)
Mínimo	6 (6)	20 (24)	14 (23)	16 (16)	19 (23)	77 (100)
Máximo	24 (23)	48 (47)	47 (48)	40 (39)	55 (56)	141 (198)
Mujeres N =276 (n = 141)	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo Estrés	Adapta	Estado de ánimo	IE Total
Media M	14.44 (12.91)	39.22 (38.14)	29.39 (33.43)	26.28 (26.33)	41.25 (43.91)	109.32 (154.73)
Desviación Típica DT	3.13 (3.43)	3.96 (4.56)	5.91 (6.48)	4.40 (5.12)	5.86 (7.48)	10.30 (18.08)
Mínimo	6 (6)	26 (26)	18 (15)	13 (14)	24 (20)	80 (105)
Máximo	24 (22)	47 (48)	48 (47)	40 (39)	55 (56)	135 (193)

De la observación de la tabla puede afirmarse que en líneas generales, los valores de las dos muestras son bastante similares.

En relación con nuestro segundo objetivo y respectiva hipótesis, y respondiendo a si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los factores en función del sexo, los resultados se muestran en la tabla 3. En dicha tabla puede observarse que existen diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las mujeres en las escalas cuyo nivel de significación " p " es menor o igual que 0.05. Por lo que dichas diferencias se dan en el número de suspensos, mayor en los varones ($M = 4.37$, $SD = 4.46$, $n = 179$), frente a las mujeres ($M = 3.09$, $SD = 3.90$, $n = 166$).

La siguiente escala en la que se observan diferencias estadísticamente significativas es en la de estado de ánimo, superior en los varones ($M = 45.73$, $SD = 6.12$, $n = 149$), frente a las mujeres ($M = 43.91$, $SD = 7.48$ y $n = 141$), lo que podría indicar una mayor estabilidad emocional en los varones, aunque no excesiva.

El tercer factor en el que se constatan diferencias significativas se da en la dimensión Adaptabilidad ($p = .007$), mayor en los chicos ($M = 27.90$, $SD = 4.77$, $n = 149$) que en las chicas ($M = 26.33$, $SD = 5.12$, $n = 141$).

Finalmente, en el último factor en el que se detectan diferencias significativas es en el Interpersonal, donde las chicas ($M = 38.14$, $SD = 4.56$, $n = 141$) aventajan a los chicos ($M = 36.26$, $SD = 5.13$ y $n = 149$). En todas las demás dimensiones no se constatan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3. Diferencias en los factores y escalas del EQ-i:YV en la muestra utilizada en este trabajo

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Nºsuspensos3ªev	Entre grupos	140,749	1	140,749	7,970	,005
	Dentro de grupos	6057,309	343	17,660		
	Total	6198,058	344			
Suma-IE	Entre grupos	813,032	1	813,032	2,738	,099
	Dentro de grupos	85516,792	288	296,933		
	Total	86329,824	289			
E-Animo	Entre grupos	239,084	1	239,084	5,148	,024
	Dentro de grupos	13376,240	288	46,445		
	Total	13615,324	289			
Adapta	Entre grupos	177,659	1	177,659	7,267	,007
	Dentro de grupos	7040,823	288	24,447		
	Total	7218,483	289			
M-Estres	Entre grupos	114,837	1	114,837	3,257	,072
	Dentro de grupos	10154,643	288	35,259		
	Total	10269,479	289			
Intrapersonal	Entre grupos	25,662	1	25,662	2,389	,123
	Dentro de grupos	3094,214	288	10,744		
	Total	3119,876	289			
Interpersonal	Entre grupos	257,907	1	257,907	10,911	,001
	Dentro de grupos	6807,472	288	23,637		
	Total	7065,379	289			
Imp-Positiva	Entre grupos	2,232	1	2,232	,407	,524
	Dentro de grupos	1580,443	288	5,488		
	Total	1582,676	289			

Se podría resumir este apartado afirmando que los chicos aventajan a las chicas en estado de ánimo y adaptabilidad y las chicas son superiores en rendimiento académico y en todo lo que atañe a lo interpersonal.

En relación con nuestro tercer objetivo e hipótesis relativos a si existen diferencias en los factores en función del curso, defendiendo a priori una visión más evolutiva y dinámica que de rasgo, los resultados se muestran en la tabla 4. Sorprendentemente observamos que de todos ellos, no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en ninguna variable excepto en el número de suspensos, ya que el único valor de $p < .05$ (Sig.) aparece en la primera variable o número de suspensos.

Tabla 4. Análisis de varianza de un factor (curso) en las dimensiones de la inteligencia emocional

		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Nº suspensos 2ªev	Entre grupos	300,410	3	100,137	5,790	,001
	Dentro de grupos	5897,648	341	17,295		
	Total	6198,058	344			
Suma-IE	Entre grupos	897,144	3	299,048	1,001	,393
	Dentro de grupos	85432,680	286	298,716		
	Total	86329,824	289			
E-Animo	Entre grupos	269,471	3	89,824	1,925	,126
	Dentro de grupos	13345,853	286	46,664		
	Total	13615,324	289			
Adapta	Entre grupos	114,001	3	38,000	1,530	,207
	Dentro de grupos	7104,482	286	24,841		
	Total	7218,483	289			
M-Estrés	Entre grupos	81,906	3	27,302	,766	,514
	Dentro de grupos	10187,574	286	35,621		
	Total	10269,479	289			
Intrapersonal	Entre grupos	55,703	3	18,568	1,733	,160
	Dentro de grupos	3064,173	286	10,714		
	Total	3119,876	289			
Interpersonal	Entre grupos	113,736	3	37,912	1,560	,199
	Dentro de grupos	6951,643	286	24,306		
	Total	7065,379	289			

Por no reproducir aquí toda la tabla de comparaciones, podemos afirmar que la media de suspensos en 1º de la ESO es de 3.08, en 2º de 4.92, en 3º de 4.28 y en 4º de 2.38. Tomadas dos a dos, las diferencias en las puntuaciones medias en suspensos son significativas entre todos los cursos excepto entre 1º y 4º y 2º con 3º.

Un análisis más exhaustivo de los resultados nos muestra alguna ligera diferencia, aunque significativa en estado de ánimo entre los grupos 1º (46.31) y 3º (43.95), $p < .028$; en el factor Intrapersonal, también entre 1º (13.54) y 3º (12.51), $p < .046$; y finalmente en la dimensión Interpersonal entre 1º (37.80) y 2º 36.19), $p < .041$.

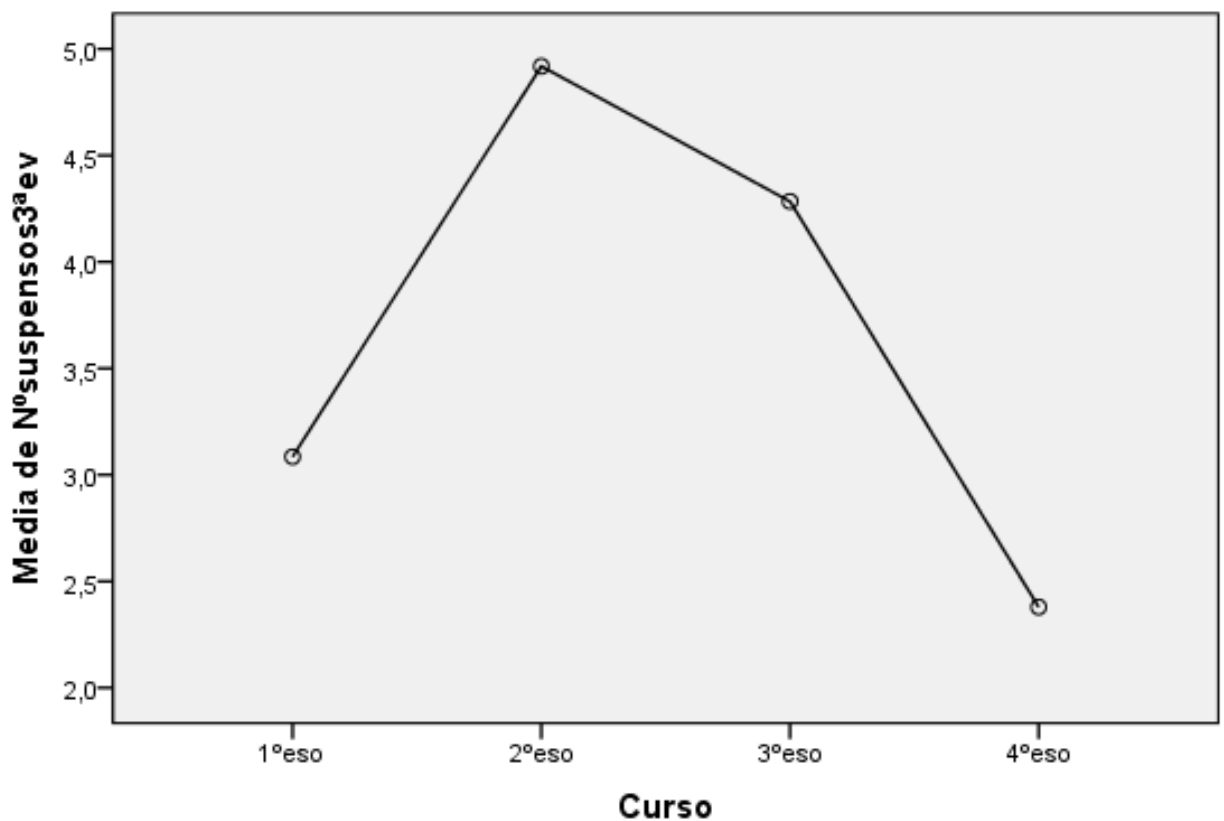


Figura 2. Tendencia de cambio de los suspensos en función del curso.

Podría interpretarse como que estos resultados prácticamente no varían entre los cursos ni las dimensiones en esta etapa, por lo que pueden ser más estables que cambiantes, lo que iría a favor de una postura más cercana a la inteligencia emocional como rasgo, es decir, que las características de los sujetos en las dimensiones

correspondientes se adquieren tal vez antes y son permanentes y resistentes al cambio, al menos entre los 13 y los 18 años, edades que comprenden la muestra en estudio, o de forma alternativa, que aunque la IE vaya evolucionando y cambiando con el tiempo, sería necesario que fuera más amplio y extenso y que la madurez se adquiriera de forma mucho más lenta y progresiva de lo que pudiera suponerse.

En relación al último objetivo e hipótesis de nuestra investigación, referente a las relaciones entre inteligencia emocional o algunos de sus factores y el rendimiento académico, medido a través del número de suspensos obtenido en la segunda evaluación del curso 2016-2017, los resultados obtenidos se presentan seguidamente. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Interpersonal		Por pasos (Criterios: Probabilidad- de-F-para-entrar ≤ ,050, Probabilidad- de-F-para- eliminar ≥ ,100).
2	M-Estrés		Por pasos (Criterios: Probabilidad- de-F-para-entrar ≤ ,050, Probabilidad- de-F-para- eliminar ≥ ,100).

a. Variable dependiente: N°suspensos3ªev

De todos los factores seleccionados únicamente entran en la ecuación de predicción del rendimiento el factor interpersonal, en primer lugar y el manejo del estrés después. Todas las demás han sido rechazadas. Un resumen del modelo se presenta en la tabla 6.

Tabla 6. Resumen del modelo^c

Estadísticas de cambios									
				Error				Sig.	
			R cuadrado	estándar de la	Cambio de	Cambio en		Cambio en	Durbin-
Modelo	R	R cuadrado	ajustado	estimación	cuadrado de R	F	df2	F	Watson
1	,251 ^a	,063	,060	3,959	,063	19,374	288	,000	
2	,278 ^b	,077	,071	3,935	,014	4,480	287	,035	1,862

a. Predictores: (Constante), Interpersonal

b. Predictores: (Constante), Interpersonal, M-Estrés

c. Variable dependiente: N°suspensos^{3a}ev

Como puede observarse, además del bajo número de factores entrantes, la aportación de los mismos es, aunque significativa, bastante baja, ya que si consideramos R al cuadrado ajustado dividido por cien (error de determinación) ello nos va a explicar el porcentaje de varianza que explican esas dos variables en relación con el rendimiento académico. Es decir que el factor interpersonal explicaría el 6% y el manejo del estrés el 7.1% del rendimiento académico, o lo que es lo mismo entre los dos explicarían el 13%, porcentaje significativo, pero bastante bajo.

Tabla 7. Coeficientes^a estandarizados y no estandarizados en la ecuación de predicción.

		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	10,957	1,766		6,205	,000
	Interpersonal	-,207	,047	-,251	-4,402	,000
2	(Constante)	13,077	2,021		6,470	,000
	Interpersonal	-,188	,048	-,227	-3,928	,000
	M-Estres	-,084	,040	-,122	-2,117	,035

a. Variable dependiente: N°suspensos^{3ª}ev

La ecuación del rendimiento quedaría como sigue:

$Y (\text{número de suspensos}) = 13.077 - .188 * \text{puntuación en el factor interpersonal} - .084 * \text{puntuación en el factor manejo del estrés}.$

No vemos del todo claro la relación que pueda haber entre lo interpersonal y el rendimiento, aunque podría hipotetizarse que los alumnos con mejor dominio de esta dimensión pueden ser más capaces de enfrentarse a compañeros molestos, saber manejar situaciones en las que hay que interactuar o no con otros alumnos de la clase, eludir conversaciones fuera de tiempo y lugar, etc., que favorecerían una mayor atención y disposición para trabajar al margen de interferencias. Por otra parte, el manejo del estrés podría tener su influencia positiva en cuanto inhibidor del nerviosismo en las pruebas y controles, el manejo de la ansiedad y cierto autocontrol a la hora de realizar bien los exámenes, o lo que otros autores denominan regulación emocional.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha llevado a cabo una breve y replicación parcial del estudio de validación que en España realizaron Fernández et al. (2012) del inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On en una muestra murciana de 1655 alumnos comprendidos entre los 6 y los 18 años, aunque nosotros solamente nos hemos interesado en la etapa de la educación secundaria que abarca desde los 12 hasta los 18 años.

En este sentido, hemos hallado una alta e interesante similitud en los estadísticos entre la población original inicial y la muestra más reducida utilizada en este trabajo, lo que parece conceder a este instrumento una validez convergente.

Ante los objetivos e hipótesis planteadas, hemos encontrado que no hay prácticamente diferencias en función del sexo en los factores que mide este instrumento, excepto en las siguientes: Los varones puntúan más alto en estado de ánimo y adaptabilidad que las mujeres, mientras que éstas últimas consiguen un menor número de suspensos y puntúan más alto en el factor interpersonal. Todo ello tal vez podría dirigir la investigación futura en el sentido de diseñar un inventario distinto para cada sexo y posteriormente analizar de nuevo los resultados.

Por otra parte hemos mostrado que la diferencia entre todas las dimensiones de la inteligencia emocional que mide este instrumento no son estadísticamente significativas ni diferentes en los cuatro cursos de la ESO si los comparamos entre ellos, excepto unas pocas diferencias ligeras y limitadas a varios cursos, tal y como hemos comentado más arriba, lo que nos hace pensar o bien en la tendencia a tener que considerar la inteligencia emocional como rasgo, que es relativamente permanente y duradera una vez establecida en el individuo, o bien reconsiderar la forma de evolucionar de estas dimensiones, siendo necesarios mayores periodos de tiempo, más extensos, con cambios lentos y progresivos que puedan darse en otras etapas anteriores o posteriores a la secundaria, y que no hemos podido detectar en este periodo.

Finalmente, las correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico medido por el número de suspensos (o de aprobados) son

estadísticamente significativa pero bastante bajas y explican poca varianza, no superior al 13% lo que nos obliga a buscar esas relaciones en otras áreas psicológicas o educativas, familiares, etc., que puedan estar implicadas como variables latentes.

Para concluir, un aspecto positivo de este trabajo es poder relacionar las puntuaciones de los estudiantes con los baremos que construyeron los investigadores de Murcia y poder así, ver qué alumnos y en qué factores se encuentra más deficitarios con el fin de diseñar programas de intervención en la inteligencia emocional, aspecto en el que no hemos podido continuar ahora debido a problemas derivados de la falta de tiempo y de recursos.

Es posible que el tema de la inteligencia emocional pueda estar sobredimensionado y valorado actualmente tanto en los medios de comunicación como en ciertas publicaciones y políticas educativas en las que se oyen frecuentemente afirmaciones que no necesariamente puedan tener un soporte científico real y puedan ser consideradas como ciertas por muchas personas interesadas en el tema. No obstante, la continuación de la investigación en otros periodos evolutivos, en muestras más amplias y en contextos no estrictamente académicos está abierta y los enfoques alternativos como el de la IE como rasgo, etc., podrían aportar nuevos datos que permitan progresar en la construcción y mejora de nuevos modelos teóricos.

6. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Baldwin, J. M. (1902). *Dictionary of philosophy and psychology*. New York: The MacMillan Co.

Bar-On, R. (1996a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858

Barna, J. y Brott, P. (2011). *How important is personal and social development to academic achievement?* The elementary school counselor's perspective, 14 (3), 242-250.

Bem, D. J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81(6), 506-520.

Broc, M. A., Martínez, R., y Broc, S. (2014). ¿Se puede medir la inteligencia emocional? El inventario de inteligencia emocional de Bar-On. *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 98-112). En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. L., y Aparicio, L. (Coords.). Universidad de Zaragoza.

Caballero, A. Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AA.VV., *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera, 2004*; 546-550. Universidad de Coruña.

Cohan, R. W. (1974). *The optimal personality: An empirical and theoretical analysis*. New York: Columbia University Press.

Cohan, R. W. (1977). *Hero, artista, sage, or saint? A survey of views on what is variously called mental health, normality, maturity, self-actualization, and human fulfillment*. New York: Columbia University Press.

Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Vol. 65 (9-B) 2005, 4811.

Epstein, S. (1979). The stability of behavior: On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 1097-1126.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación* 2003; 332: 97-116.

Ferrándiz, F., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Prieto, M. D. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-338.

Fontes de Gracia, S; García, C.; Garriga, A.; Pérez-Llantada, M^aC.; Sarriá, E. (2007). *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid: UNED

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). *La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico*. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Toronto: Bantam Books.

Grinker, R. R. (1969). Emerging concepts of mental illness and models of treatment: The medical point of view. *American Journal of Psychiatry*, 125 (7), 865-869.

Grinker, R. R., & Werble, B. (1974). Mentally healthy men (homoclitics) 14 years later. *Archives of General Psychiatry*, 30 (5), 701-704.

Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). *Emotional Intelligence and Education: A critical review. Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Ibarrola, B. (2016). "El sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional".*eldiario.es*; Recuperado de internet en la dirección: http://www.eldiario.es/norte/euskadi/sistema-educativo-incorpore-inteligencia-emocional_0_486101594.html el día 1 de marzo de 2017

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.

Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1991). *Comprehensive glossary of psychiatry*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.

Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotions to replace "emotions as disorganized responses". *Psychological Review*, 55, 5-21.

Maslow, A. H. (1950). Self-actualizing people: A study of psychological health. *Personality*, 1, 11-34.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers.

Maslow, A. h. (1976). *The farther reaches of human nature*. New York:Penguin Books.

Maslow, A. H., & Mittleman, B. (1941). *Principles of abnormal psychology*. New York: Harper and Brothers.

Mayer, J. (1986). How mood influences cognition. In N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in Cognitive Science, Vol. 1* (pp. 290-314). Chichester, England: Ellis Horwood.

Mayer, J., DiPalo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54* (3-4), 772-781.

Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4* (3), 197-208.

Mestre, J.M., y Guil, R. Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés 2006; 12*(2-3): 413-425

Offer, D. (1973). The concept of normality. *Psychiatric Annals, 3*, (5), 20-29.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36* (1), 163-172.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15*, 400-420.

Pérez N, Castejón J. (2007). *Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. VIII Congreso, Universidad de Alicante*. Disponible en:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.pdf> ; Recuperado de internet el día 15 de marzo de 2017

Pérez Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME, 9* (22), 1-24

Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: The MacMillan Co.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Teruel Melero, Pilar (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141-152

Teruel, M.^a Pilar (2009). *A propósito del optimismo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66 (23, 3). 217-230

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16 (2), 103-125.

Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

Wechsler, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th edition, Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

Dirección de Internet:

<http://www.mhs.com>

7. ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO ORIGINAL VALIDADO EN ESPAÑA

(Universidad de Murcia)

Anexo

Cuestionario EQ-i:YV

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro de mí mismo.	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	1	2	3	4
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32. Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
36. Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No soy muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
41. Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno para resolver problemas.	1	2	3	4
49. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me gustan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

Nota: La puntuación de los ítems marcados con (R) ha de invertirse.

**ANEXO 2. COMPOSICIÓN DE FACTORES, HOJA DE RESPUESTA,
CLAVES DE CORRECCIÓN Y BAREMOS.**

ITEMS QUE COMPONEN CADA FACTOR (TOTAL= 53 de los 60 iniciales).

Eliminaron el 8, 18, 27, 33, 42 y 52 de la escala de impresión positiva.

ESTADO DE ÁNIMO (14)

1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60

ADAPTABILIDAD (10)

12,16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48,57

MANEJO DEL ESTRÉS (12)

3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54,58

INTERPERSONAL (12)

2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59

INTRAPERSONAL (6)

7, 17, 28, 31, 43, 53.

ITEMS AGRUPADOS EN CADA UNO DE LOS CINCO FACTORES

FACTOR ESTADO DE ÁNIMO

- 1. Me gusta divertirme
- 4. Soy feliz
- 9. Me siento seguro de mí mismo/a
- 13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien
- 19. Espero lo mejor
- 23. Me gusta sonreír
- 29. Sé que las cosas saldrán bien
- 32. Sé como pasar un buen momento
- 37. No soy muy feliz
- 40. Me siento bien conmigo mismo
- 47. Soy feliz con el tipo de persona que soy
- 50. Me entretienen las cosas que hago
- 56. Me gusta mi cuerpo
- 60. Me gusta cómo me veo

FACTOR ADAPTABILIDAD

- 12. Cuando me hacen preguntas difíciles, no me doy por vencido
- 16. Es fácil para mí entender cosas nuevas
- 22. Puedo entender preguntas difíciles
- 25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo
- 30. Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas
- 34. Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil
- 38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras
- 44. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones
- 48. Soy bueno/a para resolver problemas
- 57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido

FACTOR MANEJO DEL ESTRÉS

- 3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado
- 6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)
- 11. Sé cómo mantenerme tranquilo
- 15. Algunas cosas me enfadan mucho
- 21. Me peleo con la gente
- 26. Tengo mal genio
- 35. Me enfado con facilidad
- 39. Tienen que pasar muchas cosas para que me enfade
- 49. Me resulta difícil esperar mi turno
- 54. Me enfado con facilidad
- 58. Cuando me enfado actúo sin pensar

FACTOR INTERPERSONAL

- 2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas
- 5. Me importa lo que le sucede a otras personas
- 10. Sé cómo se sienten las otras personas
- 14. Soy capaz de respetar a los demás
- 24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros
- 36. Me gusta hacer las cosas para los demás
- 45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas
- 55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos/as no es feliz
- 59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada

FACTOR INTRAPERSONAL

- 7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento
- 17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos
- 28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos
- 31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad
- 43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento
- 53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás

Escala de impresión positiva

Items 8, 18, 27, 33, 42 y 52.

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn EQ-i:YV (Hoja de respuestas)

Nombre y apellidos:

Colegio/Instituto:

Curso:

Grupo:

Sexo: V M

Edad:

Fecha:

Grupo:

Lee cada oración y elige la respuesta mejor te describa, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez; 2. Rara vez; 3. A menudo; 4. Muy a menudo. Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA (X) sobre la casilla que corresponde a tu respuesta.

Por favor, marca una cruz en la casilla que mejor te describa

	Nunca me pasa o muy rara vez	A veces me pasa	A menudo (casi siempre)	Muy a menudo (siempre)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Por favor, continúa por detrás, en la página siguiente

	Nunca me pasa o muy rara vez	A veces me pasa	A menudo (casi siempre)	Muy a menudo (siempre)
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CLAVE DE RESPUESTAS-KEY (Items 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54 y 58 valoración contrabalanceada). (De uso únicamente para el profesional).

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn EQ-i:YV

Nombre y apellidos:

Colegio/Instituto:

Curso: Grupo:

Sexo: Edad:

Fecha:

Por favor, marca una cruz en la casilla que mejor te describa

	Nunca me pasa o muy rara vez	A veces me pasa	A menudo (casi siempre)	Muy a menudo (siempre)
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
-6	4	3	2	1
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
-15	4	3	2	1
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	1	2	3	4
20	1	2	3	4
-21	4	3	2	1
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
-26	4	3	2	1
27	1	2	3	4
-28	4	3	2	1
29	1	2	3	4
30	1	2	3	4

	Nunca me pasa o muy rara vez	A veces me pasa	A menudo (casi siempre)	Muy a menudo (siempre)
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	1	2	3	4
34	1	2	3	4
-35	4	3	2	1
36	1	2	3	4
-37	4	3	2	1
38	1	2	3	4
39	1	2	3	4
40	1	2	3	4
41	1	2	3	4
42	1	2	3	4
43	1	2	3	4
44	1	2	3	4
45	1	2	3	4
-46	4	3	2	1
47	1	2	3	4
48	1	2	3	4
-49	4	3	2	1
50	1	2	3	4
51	1	2	3	4
52	1	2	3	4
-53	4	3	2	1
-54	4	3	2	1
55	1	2	3	4
56	1	2	3	4
57	1	2	3	4
-58	4	3	2	1
59	1	2	3	4
60	1	2	3	4

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Tabla 8

Baremos del EQ-i:YV para Alumnos del Grupo 3 (13-18 años)

		CHICOS (<i>n</i> = 241)						CHICAS (<i>n</i> = 276)					
		Intrap.	Interp.	Manejo	Adapt.	Estado	IE Total	Intrap.	Interp.	Manejo	Adapt.	Estado	IE Total
	<i>M</i>	14.32	36.78	29.68	26.74	44.30	107.53	14.44	39.22	29.39	26.28	41.25	109.32
	<i>DT</i>	3.21	5.24	5.84	4.59	5.25	11.29	3.13	3.96	5.91	4.40	5.86	10.30
	Min.	6	20	14	16	19	77	6	26	18	13	24	80
	Max.	24	48	47	40	55	141	24	47	48	40	55	135
Percentiles	1	6	22	17	18	30	79	6	28	18	14	26	85
	5	9	28	21	20	36	90	9	32	20	20	30	93
	10	10	30	23	21	38	94	11	34	22	21	33	96
	15	—	31	24	22	—	96	—	35	23	—	35	98
	20	—	32	25	—	40	98	—	36	24	22	—	100
	25	12	33	—	23	41	100	12	—	25	23	37	103
	30	—	34	26	—	—	101	—	37	26	—	—	104
	35	13	—	27	24	42	103	13	—	—	24	39	105
	40	—	35	—	25	43	104	—	38	27	25	40	107
	45	—	36	28	—	—	105	—	—	—	—	41	108
	50	14	37	—	26	44	106	—	39	28	26	—	109
	55	—	—	29	27	45	109	14	—	29	27	42	110
	60	—	38	31	28	—	110	—	40	31	—	43	112
	65	15	39	32	—	46	111	15	41	32	28	—	113
	70	—	40	33	29	47	113	—	—	33	—	44	115
	75	16	41	—	—	48	115	16	42	34	29	45	116
	80	—	42	34	30	49	116	17	43	35	30	46	118
	85	17	—	36	31	50	119	—	—	36	31	47	120
	90	18	43	38	32	51	122	18	44	37	32	49	122
	95	20	45	40	36	53	127	19	45	40	34	50	128
	99*	24	47	45	39	55	137	24	47	43	37	53	134

* Las dimensiones están calculadas en puntuaciones directas, siendo el resultado del sumatorio de los ítems que las componen. La puntuación IE Total es el resultado del sumatorio de la puntuación directa de las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad.

Discusión

El presente trabajo proporciona evidencia empírica sobre la estructura y consistencia interna del inventario EQ-i:YV en una muestra española. Además, muestra validez concurrente con respecto a medidas de inteligencia, personalidad, autoconcepto, rendimiento académico e

IE como rasgo, y proporciona baremos estandarizados de las puntuaciones que permiten interpretar las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales de niños y adolescentes españoles.

El análisis factorial verificó que los factores hallados se aproximan muy claramente a la estructura dimensional propuesta por los auto-

ANEXO 3: SOLICITUD AL DIRECTOR, PARTICIPACIÓN DE ESTUDIO.

Estimado director:

Desde la Universidad de Zaragoza, en el marco del Trabajo Fin de Máster (del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, con la especialidad en Orientación Educativa) estamos llevando a cabo un proyecto de investigación referido al estudio de las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria

Para ello, habiéndome puesto ya en contacto con el orientador de su centro, solicito acudir a su instituto para llevar a cabo la aplicación del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (*Emotional Quotient- Youth Versión*; Bar-On & Parker, 2000), uno de los instrumentos más famosos y ampliamente utilizados a nivel mundial, el cual consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la Inteligencia Emocional (IE) propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general).

La participación en esta investigación recogería a los alumnos desde 1º curso de educación secundaria hasta el 4º curso de dicha etapa. Su participación será completamente voluntaria y anónima. Los datos recogidos serán tratados únicamente por el equipo de investigación y en ningún caso serán usados con otra finalidad que la aquí indicada.

Agradecemos su colaboración y quedamos a su disposición para ampliar la información que consideren oportuna. Sin otro particular, se despide atentamente:

Ana Pérez Lacruz, alumna del Máster de la Universidad de Zaragoza.

ANEXO 4: SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO

Autorización participación estudio de los alumnos:

Yo,..... como padre/madre/tutor del
alumno/acon D.N.I.....
autorizo a su participación en el estudio del que he sido informado/a y del
que se pueden extraer conclusiones que permitan mejorar el campo de
estudio de la orientación educativa en la Educación Primaria, teniendo en
cuenta que el tratamiento de los resultados garantiza el anonimato y la
confidencialidad de la información.

Fdo.:

En a de de 2017