



Col·lecció «Psique»
Núm. 24



Organizaciones emocionalmente inteligentes

Experiencias en evaluación e intervención

Edgar Bresó Esteve
Martín Sánchez Gómez
(eds.)

Col·lecció «Psique»
Núm. 24

ORGANIZACIONES EMOCIONALMENTE INTELIGENTES

EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

EDGAR BRESÓ ESTEVE,
MARTÍN SÁNCHEZ GÓMEZ (EDS.)

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogràfiques

Noms: Bresó Esteve, Edgar, editor literari | Sánchez Gómez, Martín, editor literari | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Organizaciones emocionalmente inteligentes : experiencias en evaluación e intervención / Edgar Bresó Esteve, Martín Sánchez Gómez (eds.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2019] | Col·lecció: Psique ; 24 | Inclou referències bibliogràfiques | Textos en castellà i anglès

Identificadors: ISBN 978-84-17429-93-5

Matèries: Intel·ligència emocional | Treball – Aspectes psicològics

Classificació: CDU 159.928.23 | CDU 331.44 | IBIC MJJ



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es.



Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-CompartirIgual de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique el autor y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Edita: Publicaciones de la Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones
Campus del Riu Sec. Edificio Rectorado y Servicios Centrales. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Psique.2019.24>

ISBN: 978-84-17429-93-5

Depósito legal: CS-745-2019

COMITÉ CIENTÍFICO

Jesús Rosel Remírez
UNIVERSITAT JAUME I

Edgar Bresó Esteve
UNIVERSITAT JAUME I

Martín Sánchez Gómez
UNIVERSITAT JAUME I

Clara Andrés Roqueta
UNIVERSITAT JAUME I

Ana Belén Górriz Plumed
UNIVERSITAT JAUME I

Gabriele Giorgi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI EUROPEA DI ROMA

Richard Roberts
CENTER FOR INNOVATIVE ASSESSMENTS AT PROFESSIONAL EXAMINATION SERVICE



Máster en Inteligencia
Emocional y Coaching

ÍNDICE

SMEITPRO: La adaptación a entornos profesionales
de una medida interactiva de la inteligencia emocional
MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ, EDGAR BRESÓ ESTEVE

El bienestar subjetivo y las emociones en los docentes de primaria
y secundaria
KONSTANZE SCHOEPS, USUE DE LA BARRERA MARZAL,
AZUCENA MARTÍNEZ ESPARZA E INMACULADA MONTOYA CASTILLA

Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en adolescentes:
un estudio longitudinal
AZUCENA MARTÍNEZ ESPARZA, USUE DE LA BARRERA MARZAL, TAMARA JIMÉNEZ
RODRÍGUEZ E INMACULADA MONTOYA CASTILLA

El efecto del estrés sobre el bienestar emocional en la adolescencia
TAMARA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, ESTEFANÍA MÓNACO GERÓNIMO, ALICIA TAMARIT
Y REMEDIOS GONZÁLEZ BARRÓN

Propiedades psicométricas del TMMS-24 y niveles de IE en enfermeras
MARÍA DEL CARMEN GIMÉNEZ ESPERT Y VICENTE JAVIER PRADO GASCÓ

Evaluación de la comprensión emocional mediante una aplicación
en niños y niñas con TEA y con TDAH
MELODY MARTÍNEZ CARRERO Y CLARA ANDRÉS ROQUETA

Autopercepción de la ansiedad ante situaciones de examen y situaciones de práctica docente en estudiantes de grado de maestro de la Universidad de Extremadura

JUAN DE DIOS GONZÁLEZ HERMOSELL E ISABEL MARIA MERCHÁN ROMERO

Una educación emocional sentida. La gestión emocional con el alumnado del Máster de Psicopedagogía

PAULA ESCOBEDO PEIRO Y DIANA MONTSERRAT FERRER

Inteligencia Emocional y altas capacidades cognitivas:

Un estudio empírico. Parte III.

ALEJANDRA GOULD GAVIDIA, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ ESTEVE

RESÚMENES

InPulse, una solución digital para mejorar el clima laboral mediante la Inteligencia emocional

MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ ESTEVE

La importancia del tiempo de respuesta en la evaluación de la inteligencia emocional

EDGAR BRESÓ ESTEVE, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y MARTA RUBIO ZAURÍN

Does our previous state of mind influence the happiness we feel today?

PATRICIA FLOR ARASIL Y MARCEL ELIPE MIRAVET

Association of physical activity and sport practice with self-esteem in secondary school students: DADOS study

CARLOS BOU-SOSPEDRA, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS, MIREIA ADELANTADO-RENAU, VICENTE JAVIER AYALA-TAJUELO Y DIEGO MOLINER-URDIALES

Physical activity practice is associated with reduced levels of social stress in secondary school students: DADOS study

MIREIA ADELANTADO-RENAU, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS, CARLOS BOU-SOSPEDRA, VICENTE JAVIER AYALA-TAJUELO Y DIEGO MOLINER-URDIALES

From wellbeing to consciousness: New approach for social enterprises

TAMARA BILBIJA

ORGANIZACIONES EMOCIONALMENTE INTELIGENTES

MEITPRO: LA ADAPTACIÓN A ENTORNOS PROFESIONALES DE UNA MEDIDA INTERACTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ, EDGAR BRESÓ ESTEVE

Universitat Jaume I

Resumen

Se ha demostrado que la IE actúa como predictora del desempeño y ejerce impacto sobre los equipos de trabajo y sus líderes. El objetivo del presente estudio se centra en la validación, en una muestra de población española, de MEITPRO (Mobile Emotional Intelligence Test - Professional Edition), una adaptación a entornos organizacionales del cuestionario MEIT. MEITPRO es una herramienta digital que evalúa la Inteligencia Emocional (IE) a través de dispositivos móviles, partiendo del modelo de habilidad de Mayer y Salovey. El cuestionario está formado por 8 tareas distintas, mediante las cuales se evalúa la percepción, comprensión y gestión emocional. Un total de 386 trabajadores (55,7 % hombres, edad media 32,13) completaron la prueba. Los análisis aportan evidencias sobre la fiabilidad y validez de MEITPRO, un cuestionario que pretende convertirse en una nueva metodología de evaluación de la competencia emocional de empleados, encargados y altos cargos.

Palabras clave: inteligencia emocional, evaluación, MEITPRO, líderes, rendimiento.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura científica ha demostrado que la inteligencia emocional (IE) es una herramienta fundamental para nuestro bienestar a la hora de hacer frente a las emociones negativas, permitiéndonos conseguir un mayor control y manejo de nuestras propias reacciones emocionales, disminuyendo la intensidad y frecuencia de los estados emocionales negativos (Fernández-Berrocal y Extremera 2006) y favoreciendo el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas (Saklofske, Austin, Galloway y Davidson 2007). En el ámbito laboral, la IE ayuda a las personas a hacer frente al acoso laboral y al *mobbing* y reduce el riesgo de acoso en el futuro (Clarke 2006). Por otra parte, diversos estudios han demostrado que la IE disminuye el agotamiento y el estrés laboral y fomenta el *engagement* y la eficacia en el trabajo (Durán, Extremera y Rey 2004; Extremera y Durán 2007). La IE no es solo un factor que minimiza los aspectos emocionales negativos, sino que, además, ensalza los positivos y fomenta nuestro bienestar psicológico (Brackett y Salovey 2006). Además es incluso capaz de actuar como predictora del desempeño (Downey, Lee y Stough 2011).

2. MÉTODO

La validación se realizó administrando un conglomerado de pruebas a una muestra de 386 personas distribuidas a lo largo del territorio nacional. La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 67 años, con una edad media de 32,13 (DT = 7,58). Atendiendo a la distribución en función del sexo, el 55,7 % son hombres y el 44,3 % son mujeres. La recogida de datos se realizó en línea y se contó con la autorización de todos los participantes. La versión final de MEITPRO estuvo compuesta por 42 ítems. La puntuación en la rama de percepción se obtuvo mediante tres tipos diferentes de tareas a lo largo de 19 ítems; la comprensión emocional se evaluó en tres tareas diferentes (7 ítems); y la rama de gestión se evaluó mediante una tarea compuesta por 7 situaciones que se desarrollaron en 14 ítems. En el conglomerado de pruebas, además de MEITPRO se utilizaron una serie de cuestionarios para evaluar constructos que la investigación ha demostrado que están relacionados con la IE: inteligencia general mediante la prueba RAVEN (Arthur y Day 1994), rasgos de personalidad mediante el Mini-markers (Saucier, 1994) y satisfacción con la vida con ayuda del SWLS (Diener, Emmons, Larsen y Griffin 1985); además se ha incluido una medida de inteligencia emocional rasgo (TMMS-24) en su versión española, adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Todos los alfa de Cronbach estaban por encima de 0,71.

3. RESULTADOS

El instrumento MEITPRO presentó propiedades psicométricas adecuadas. Tanto la fiabilidad global del cuestionario como la de las dimensiones por separado mostraron coeficientes aceptables: $\alpha = 0,84$ para el conjunto de la escala, $\alpha = 0,81$ para el factor de percepción emocional, $\alpha = 0,84$ para la dimensión de comprensión emocional y $\alpha = 0,85$ para la de gestión emocional. Los análisis psicométricos aportan evidencias sobre la fiabilidad y validez de la estructura de tres factores del cuestionario. En cuanto a la relación entre MEITPRO y una serie de constructos relevantes (inteligencia general, rasgos de personalidad, satisfacción con la vida e IE rasgo); se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre todas las variables observadas en relación con la IE habilidad medida mediante MEITPRO (Tabla 1).

Tabla 1. Validez concurrente del MEITPRO

	MEITPRO TOTAL	MEITPRO PERCEPCIÓN	MEITPRO COMPRENSIÓN	MEITPRO GESTIÓN
IE (rasgo)	0,12*	0,11*	0,08*	0,02
Personalidad				
Extraversión	0,02	0,08	0,11	-0,03
Neuroticismo	0,01	-0,01	0,04	-0,07
Apertura	0,03	0,09	0,01	-0,04
Estabilidad	0,09	0,01	0,08	0,11
Agradabilidad	0,07*	0,08*	0,08*	0,10*
Inteligencia	0,21*	0,11*	0,17*	0,22*
Satisfacción con la vida	0,18*	0,12*	0,16*	0,23*

Para realizar los análisis de validez se llevó a cabo un análisis de correlación entre la puntuación total de IE obtenida en el test y el resto de dimensiones. No esperábamos encontrar gran relación entre la IE rasgo y la IE habilidad, ya que han sido catalogadas como dos variables completamente distintas. Es por ello que la relación, aunque significativa, se encuentra en un valor bajo. Por su parte, el resto de variables siguen la línea de investigaciones previas (Ferrandiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz 2012) y permiten dejar constancia que nuestra herramienta ostenta la validez concurrente necesaria.

4. CONCLUSIONES

Los análisis psicométricos aportan evidencias sobre la fiabilidad y validez de la estructura del cuestionario. Este es solo un estudio preliminar, por lo que en futuras investigaciones nos plantearemos aumentar el tamaño de la muestra de estudio en la población española, así como continuar realizando la validación con una muestra de otras nacionalidades.

Los datos exponen que MEITPRO mantiene las relaciones esperadas con el resto de constructos estudiados. Por tanto, promover la utilización de este tipo de medidas interactivas en entornos laborales nos ayudará a avanzar y evaluar la capacidad emocional real de las personas permitiéndonos discernir entre los individuos que ofrecen respuestas correctas ante situaciones emocionales y los que son incapaces de hacerlo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Generalitat Valenciana, al Fondo Social Europeo y a la Universitat Jaume I por la cofinanciación para desarrollar esta investigación. Número de subvención UJI-A2018-10.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arthur, W. y D. Day. 1994. «Development of a short form for the Raven Advanced Progressive Matrices Test». *Educational and Psychological measurement* 54(2): 394-403.
- Brackett, M. A. y P. Salovey. 2006. «Mesuring emotional intelligence with the Mayer- Salovey_caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)». *Psicothema* 18: 34-41.
- Clarke, S. 2006. «Contrasting perceptual, attitudinal and dispositional approaches to accident involvement in the workplace». *Safety Science* 44(6): 537-550.
- Diener, E., R. Emmons, R. Larsen y S. Griffin. 1985. «The satisfaction with life scale». *Journal of personality assessment* 49(1): 71-75.
- Downey, L., B. Lee y C. Stough. 2011. «Recruitment consultant revenue: Relationships with IQ, personality, and emotional intelligence». *International Journal of Selection and Assessment* 19(3): 280-286.

- Durán, A., N. Extremera y L. Rey. 2004. «Self-Reported Emotional Intelligence. Burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities». *Psychological Reports* 95: 386-390.
- Extremera, N. y A. Durán. 2007. «Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios». *Revista de Educación* 342: 239-256.
- Fernández-Berrocal P. y N. Extremera. 2006. «La investigación de la Inteligencia Emocional en España». *Ansiedad y Estrés* 12 (2-3): 139-153.
- , — y N. Ramos. 2004. «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological reports* 94(3): 751-755.
- Ferrandiz, C., D. Hernández, R. Bermejo, M. Ferrando y M. Sáinz. 2012. «Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument». *Revista de Psicodidáctica* 17(2): 309-338.
- Saklofske, D. H., E. J. Austin, J. Galloway y K. Davidson. 2007. «Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping». *Personality and Individual Differences* 42(3): 491- 502.
- Salovey, P. y J. Mayer. 1990. *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality* 9(3): 185-211.
- Sánchez-Gómez, M. y E. Bresó. 2019. «The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): An Ability Test to Assess Emotional Intelligence at Work». *Sustainability* 11: 827.
- Saucier, G. 1994. «Mini-Markers: A brief version of Goldberg's unipolar Big-Five markers». *Journal of personality assessment* 63(3): 506-516.

EL BIENESTAR SUBJETIVO Y LAS EMOCIONES EN LOS DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

**KONSTANZE SCHOEPS, USUE DE LA BARRERA MARZAL, AZUCENA MARTÍNEZ
ESPARZA E INMACULADA MONTOYA CASTILLA**
Universitat de València

Resumen

En la actualidad, el síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*) es una de las problemáticas más estudiadas en el ámbito docente. Los estudios muestran que el bienestar subjetivo del profesorado y sus estados emocionales pueden tener implicaciones positivas para afrontar mejor el estrés y los retos profesionales. El objetivo del presente trabajo es estudiar los estados emocionales en docentes de primaria y secundaria y su relación con el bienestar subjetivo. Los participantes fueron 112 docentes (65,8 % mujeres) entre 27 y 64 años ($M = 46,23$; $DT = 9,20$), procedentes de centros de enseñanza de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana. Cumplimentaron la Escala de la Satisfacción Vital (SWLS), la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE) y el Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD). Para estudiar los resultados se realizaron correlaciones de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple. Los resultados indicaron que los estados emocionales se asocian con el bienestar subjetivo. En concreto, miedo, enfado y tristeza correlacionan de forma negativa con la satisfacción vital y las experiencias positivas, y lo hacen de forma positiva con las experiencias negativas. Por el contrario, las correlaciones con felicidad son inversas. Además, felicidad y tristeza predicen un 40 % de la varianza de la satisfacción vital; felicidad y miedo predicen un 35 % de la varianza de los afectos positivos; tristeza y enfado predicen el 29 % de

la varianza de los afectos negativos. Estos resultados evidencian que los estados emocionales tienen un impacto considerable sobre el bienestar emocional y cognitivo del profesorado.

Palabras clave: estados de ánimo, bienestar subjetivo, experiencias positivas y negativas, satisfacción con la vida, docentes.

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*) tiene un papel importante en la aparición de problemas de salud mental y enfermedades físicas, lo que produce bajas laborales (Silvero 2007). En la actualidad, el síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*) es una de las problemáticas más estudiadas en el ámbito docente (Betoret 2006; Garrido y Pacheco 2012; Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano 2016).

El bienestar subjetivo, entendido desde una perspectiva hedónica, comprende tres aspectos: la satisfacción con la vida, los afectos positivos y los afectos negativos. La satisfacción con la vida hace referencia a la frecuencia con la que se experimentan emociones positivas en relación con las negativas (Suldo, Minch y Hearon 2015). Es el componente cognitivo estable del bienestar subjetivo (Pavot y Diener 2008) e implica la evaluación de la calidad de la propia vida (Moksnes y Espnes 2013), y el desarrollo saludable (Huang, Wang y Ringel-Kulka 2015). Las experiencias positivas y negativas conforman el componente afectivo del bienestar subjetivo, lo que implica experimentar estados de ánimo y emociones placenteras (afectos positivos) o desagradables (afectos negativos) (Diener 2010).

Los estudios muestran que el bienestar subjetivo del profesorado, así como sus estados emocionales, pueden tener implicaciones positivas para afrontar mejor el estrés y los retos profesionales (Brackett et al. 2010; María, Landa, Antoñana y Pulido 2006). Los profesores que mantienen estados emocionales positivos y reducen el impacto de los estados negativos pueden experimentar un mayor bienestar docente y esto se puede ver reflejado en un mejor ajuste de sus alumnos (De Pablos Pons y Pérez González 2012; Pena, Rey y Extremera 2012).

El objetivo del presente trabajo fue estudiar la relación entre los estados emocionales y el bienestar subjetivo en los docentes de primaria y secundaria.

2. MÉTODO

Participantes

Los participantes del estudio fueron 112 docentes (65,8 % mujeres) con edades comprendidas entre 27 y 64 años ($M = 46,23$; $DT = 9,20$), procedentes de centros de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana.

Instrumentos

Los docentes cumplimentaron los siguientes autoinformes:

- La Escala de la Satisfacción Vital (swls, Atienza, Pons y Balaguer 2000) consta de 5 ítems que evalúan la satisfacción que tienen las personas con su vida. Los valores de las respuestas oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La escala tiene una muy buena consistencia interna (α de Cronbach = 0,84).
- Se utilizó la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE, Diener et al. 2010) para evaluar los estados afectivos agradables y desagradables. La escala está compuesta por 12 ítems, 6 referidos a experiencias positivas y 6 a experiencias negativas o de preocupación. Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado sentimientos positivos y negativos durante las 4 últimas semanas en una escala de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre). La escala ha mostrado buenas propiedades psicométricas (α de Cronbach entre 0,81 y 0,89).
- El Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD, Górriz, et al. 2013) evalúa cuatro estados de ánimo: tristeza, miedo, enfado, y felicidad. Se pide a los participantes que puntúen cada uno de los 20 ítems en una escala de tres puntos (1 = nunca, 2 = a veces, 3 = a menudo). Las propiedades psicométricas del cuestionario han resultado adecuadas (α de Cronbach = 0,85).

Análisis de los resultados

El procesamiento de los datos obtenidos se realiza mediante el paquete estadístico SPSS versión 21. Para conocer las características de la muestra y estudiar en profundidad las variables medidas se han llevado a cabo estadísticos descriptivos, correlaciones de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple.

El diseño empleado es descriptivo y comparativo, de carácter transversal, pues los análisis se han realizado sobre medidas tomadas en un solo momento temporal.

Resultados

Los resultados indicaron que los estados emocionales se asocian con el bienestar subjetivo. En concreto, el miedo, el enfado y la tristeza correlacionan de forma negativa con la satisfacción con la vida y las experiencias positivas, y lo hacen de forma positiva con las experiencias negativas.

Sin embargo, las correlaciones con felicidad son inversas, es decir, correlacionan de forma positiva con la satisfacción con la vida y las experiencias positivas, y de forma negativa con las experiencias negativas.

Además, la felicidad y la tristeza predicen casi un 40 % de la varianza de la satisfacción con la vida; la felicidad y el miedo predicen aproximadamente un 35 % de la varianza de los afectos positivos; y la tristeza y el enfado predicen el 29 % de la varianza de los afectos negativos.

Tabla 1. Correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo.

BIENESTAR SUBJETIVO	ESTADOS DE ÁNIMO			
	Tristeza	Miedo	Enfado	Felicidad
Satisfacción con la vida	-0,50**	-0,21*	-0,38**	0,58**
Afectos positivos	-0,44**	-0,30**	-0,31**	0,56**
Afectos negativos	0,50**	0,38**	0,46**	-0,34**

Nota. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$



■ Varianza explicada por Felicidad
 ■ Varianza explicada por Tristeza
 ■ Varianza de la Satisfacción vital



■ Varianza explicada por Felicidad
 ■ Varianza explicada por Miedo
 ■ Varianza de los Afectos positivos



■ Varianza explicada por Tristeza
 ■ Varianza explicada por Enfado
 ■ Varianza de los Afectos negativos

Figura I. La inteligencia emocional como predictor del bienestar subjetivo

3. CONCLUSIONES

Estos resultados evidencian que los estados emocionales tienen un impacto considerable sobre el bienestar emocional y cognitivo del profesorado. Los estados de ánimos de tristeza, miedo, enfado están relacionados con un menor grado de satisfacción con la vida y de experiencias positivas, y con un mayor número de experiencias negativas. Sin embargo, la felicidad está asociada con un mayor número de experiencias positivas. Es decir, aquellos profesores que son más felices, también experimentan más sentimientos positivos y están más satisfechos con su vida en general. Por este motivo, resulta fundamental conocer en profundidad el modo en el que algunos estados emocionales como la felicidad contribuyen para que uno se sienta mejor personalmente, ya que repercutirá positivamente en el desempeño de su labor docente y, por ende, en beneficio de los alumnos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación agradecen las ayudas económicas del Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2013-43843-R) y de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (PROMETEU II-2015-003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, F. L., D. Pons y I. Balaguer. 2000. «Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes». *Psicothema* 12: 314-319.
- Betoret, F. D. 2006. «Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain». *Educational Psychology* 26(4): 519-539.
- Brackett, M. A. et al. 2010. «Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers». *Psychology in the Schools* 47(4): 406-417.
- De Pablos Pons, J. y A. Pérez González. 2012. «El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza». *Revista Fuentes* 12: 69-92.
- Diener, E. et al. 2010. «New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings». *Social Indicators Research* 97(2): 143-156.

- Garrido, M. P. y N. E. Pacheco. 2012. «Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (Engagement)». *Revista de Educacion* 359: 604-627.
- Górriz, A. B. et al. 2013. «The Mood Questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version». *Psicothema* 25(2): 252-7.
- Huang, J., Wang, K. y T. Ringel-Kulka. 2015. «Predictors of life satisfaction among asianamerican adolescents- analysis of add health data». *Springerplus* 4(1): 216.
- Marenco-Escuderos, A. D. y J. H. Ávila-Toscano. 2016. «Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica». *Pensamiento Psicológico* 14(2): 7-18.
- María, J., A. Landa, R. M. Antoñana y M. Pulido. 2006. «Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers». *Psicothema* 18(1997): 152-157.
- Moksnes, U. K. y G. A. Espnes. 2013. «Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators». *Qual Life Res* 22(10): 2921-2928.
- Pavot, W. y E. Diener. 2008. «The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction». *The Journal of Positive Psychology* 3: 137-152.
- Pena, M., L. Rey y N. Extremera. 2012. «Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender». *Revista de Psicodidactica* 17(2): 341-358.
- Silvero, M. 2007. «Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria». *ESE: Estudios Sobre Educación* 12: 115-138.
- Suldo, S. M., D. Minch y B. V. Hearon. 2015. «Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model». *Journal of Happiness Studies* 16(4): 965-983.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ADOLESCENTES: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

**AZUCENA MARTÍNEZ ESPARZA, USUE DE LA BARRERA MARZAL, TAMARA JIMÉNEZ
RODRÍGUEZ E INMACULADA MONTOYA CASTILLA**

Universitat de València

Resumen

La inteligencia emocional es la capacidad para percibir, identificar y comprender las emociones propias y ajenas, al tiempo que se sabe cómo utilizar esa información. Los adolescentes inteligentes emocionalmente presentan comportamientos más adaptativos para gestionar sus emociones negativas, controlando el efecto de otras variables psicológicas como la ansiedad. De este modo, al saber desenvolverse y regularse de una forma más adecuada, su bienestar es mayor. El bienestar subjetivo comprende la satisfacción con la vida como componente cognitivo y los afectos positivos y negativos como componente afectivo. El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo a lo largo de 6 meses. Los participantes fueron 586 adolescentes de edades entre 12 y 17 años ($M = 13,69$; $DT = 1,21$) procedentes de centros educativos de la Comunidad Valenciana. Cumplimentaron el instrumento de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24), la Escala de Experiencias Positivas y Negativas (SPANE) y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Los resultados indicaron que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con la satisfacción vital y los afectos positivos, y negativamente con los afectos negativos. La reparación emocional predice un 8,0 % de la satisfacción con la vida y un 5,0 % de los afectos positivos; la claridad de los sentimientos predice un 2,0 % de la satisfacción con la vida y un 2,0 % de los afectos negativos, y la atención emocional predice un

2,5 % de los afectos negativos. Los resultados muestran que la inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico y dicha relación se mantiene en el tiempo.

Palabras clave: inteligencia emocional, bienestar subjetivo, adolescentes, satisfacción con la vida, afectos positivos y negativos, longitudinal.

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es la capacidad para percibir, identificar y comprender las emociones tanto propias como ajenas, al tiempo que se sabe utilizar esa información para orientarse en el mundo (Salovey y Mayer 1990). Se ha observado que en la adolescencia la inteligencia emocional está vinculada a la adaptación social (Mestre et al. 2006) y al desarrollo de patrones de comportamiento más adecuados con los iguales (Gázquez et al. 2015). Los adolescentes inteligentes emocionalmente tienen un mayor apoyo social y sienten más satisfacción en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Bajgar 2001), presentan un menor número de conductas antisociales y/o agresivas (Zavala y López 2012; Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey 2013) y sienten un mayor bienestar (Davis y Humphrey 2012).

El bienestar subjetivo, entendido desde una perspectiva hedónica, comprende tres aspectos: la satisfacción con la vida, los afectos positivos y los afectos negativos. La satisfacción con la vida hace referencia a la frecuencia con la que se experimentan emociones positivas en relación con las negativas (Suldo, Minch y Hearon 2015). Es el componente cognitivo estable del bienestar subjetivo (Boro y Dhanalakshmi 2014; Pavot y Diener 2008) e implica la evaluación de la calidad de la propia vida (Levin, Dallago y Currie 2012; Moksnes y Espnes 2013), y el desarrollo saludable (Huang, Wang y Ringel-Kulka 2015). Las experiencias positivas y negativas conforman el componente afectivo del bienestar subjetivo e implican experimentar estados de ánimo y emociones placenteras (afectos positivos) o desagradables (afectos negativos) (Diener 2000). El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo en los adolescentes.

2. MÉTODO

Participantes

Los participantes del estudio fueron 586 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 13,69$; $DT = 1,21$) procedentes de distintos centros educativos de la Comunidad Valenciana.

Instrumentos

Las variables que se han medido en este estudio son la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo. Para ello, se han empleado tres cuestionarios. La inteligencia emocional ha sido medida mediante el Instrumento de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24) y el bienestar subjetivo se ha evaluado a través de la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE) y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS).

El Instrumento de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004) está compuesto por 24 ítems que evalúan tres factores: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional. Se ha de responder el grado de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1 = nada de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Se puede utilizar a partir de los 16 años, aunque en la práctica se emplea a partir de los 12 años. La fiabilidad de las escalas es alta (α de Cronbach entre 0,86 y 0,90).

La Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE, Diener et al. 2010) consta de 12 ítems, 6 referidos a experiencias positivas y 6 a experiencias negativas o de preocupación. Se puntúa en función de la frecuencia con la que han experimentado sentimientos positivos y negativos durante las cuatro últimas semanas en una escala de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre). La escala ha mostrado buenas propiedades psicométricas (α de Cronbach entre 0,81 y 0,89).

Por último, la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Diener, Emmons, Larson y Griffin 1985; Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita 2000) se compone de 5 ítems que evalúan la satisfacción que tienen las personas con su vida. Los valores de las respuestas oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La escala tiene una buena consistencia interna (α de Cronbach = 0,84).

Procedimiento

Los adolescentes, previo consentimiento informado de sus padres para participar en la investigación, cumplieron el Instrumento de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos 2004) para medir, principalmente tres factores de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional; y la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE) y la Escala de satisfacción con la vida (SWLS) para evaluar el bienestar subjetivo. Las evaluaciones se llevaron a cabo en dos sesiones con una diferencia de 6 meses, durante el horario escolar y ante la presencia de los profesores. Para el análisis de los resultados se realizaron correlaciones bivariadas y regresiones lineales.

3. RESULTADOS

Los resultados indican que los estados emocionales se asocian con el bienestar subjetivo (Tabla 1). En concreto, la inteligencia emocional, entendida de forma global, correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida y los afectos positivos, y negativamente con los afectos negativos. Esta relación se mantiene a los 6 meses (Tabla 2), excepto en los afectos negativos. Sin embargo, los principales componentes de la inteligencia emocional que correlacionan con el bienestar subjetivo son la claridad de los sentimientos y la reparación emocional. La atención emocional únicamente correlaciona con los afectos negativos y lo hace de forma positiva y estable.

En cuanto a la varianza explicada por los factores de la inteligencia emocional en relación con los componentes del bienestar subjetivo (Figura 1), se observa que la reparación emocional predice un 8,0 % de la satisfacción con la vida y un 5,0 % de los afectos positivos; la claridad de los sentimientos predice un 2,0 % tanto de la satisfacción con la vida como de los afectos negativos, y la atención emocional predice un 2,5 % de los afectos negativos.

Tabla 1. Correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo.

PRIMERA EVALUACIÓN			
INTELIGENCIA EMOCIONAL	SATISFACCIÓN CON LA VIDA	AFECTOS POSITIVOS	AFECTOS NEGATIVOS
Atención	-0,2	0,06	0,21**
Claridad	0,32**	0,32**	-0,19**
Reparación	0,40**	0,41**	-0,27**
Inteligencia emocional total	0,32**	0,36**	-0,12**

Nota. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

Tabla 2. Correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo a los 6 meses.

6 MESES DESPUÉS			
INTELIGENCIA EMOCIONAL	SATISFACCIÓN CON LA VIDA	AFECTOS POSITIVOS	AFECTOS NEGATIVOS
Atención	0,01	0,04	0,10*
Claridad	0,26**	0,16**	-0,14**
Reparación	0,29**	0,28**	-0,14**
Inteligencia emocional total	0,25**	0,19**	-0,08

Nota. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

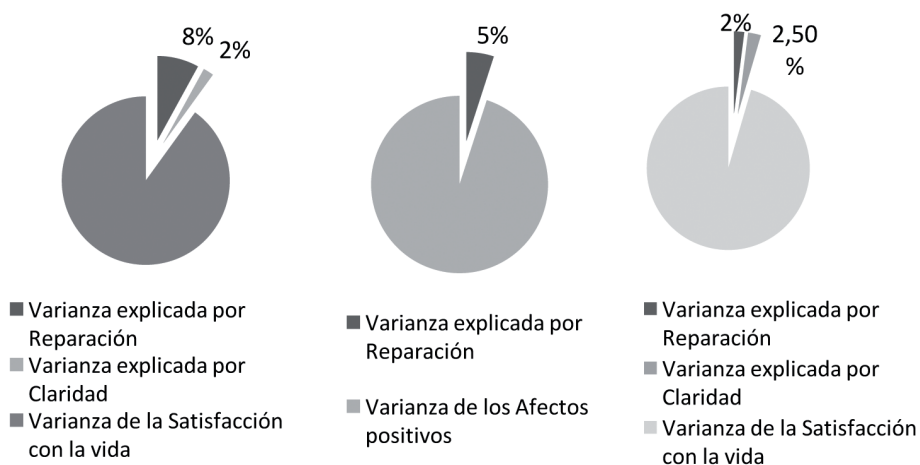


Figura 1. La inteligencia emocional como predictor del bienestar subjetivo

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que la inteligencia emocional se asocia al bienestar subjetivo y esta relación se mantiene en el tiempo. Una mayor claridad de los sentimientos, así como una alta reparación emocional, están relacionadas con un mayor grado de satisfacción con la vida y de experiencias positivas, y con un menor número de experiencias negativas. Sin embargo, una mayor atención emocional está asociada con un mayor número de experiencias negativas. Es decir, aquellos jóvenes que ponen una alta atención en las emociones, también son quienes han vivido más experiencias negativas. A pesar de que la inteligencia emocional se relaciona con el bienestar en el momento de la evaluación, predice poco el bienestar subjetivo a los seis meses. Es decir, resulta difícil ser capaces de predecir el bienestar subjetivo futuro de los adolescentes, conociendo únicamente la inteligencia emocional del presente. Estos resultados evidencian la necesidad de un programa de inteligencia emocional continuado en adolescentes, ya que una intervención puntual no garantiza un alto bienestar subjetivo en el futuro.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación agradecen las ayudas económicas del Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2013-43843-R) y de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (PROMETEU II-2015-003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, F. L., D. Pons, I. Balaguer y M. García-Merita. 2000. «Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes». *Psicothema* 12: 314-319.
- Boro, J. y D. Dhanalakshmi. 2014. «Life stress, optimism, and life satisfaction among school students». *Indian Journal of Positive Psychology* 5(1): 41-45.
- Ciarrochi, J., A. Y. Chan y J. Bajgar. 2001. «Measuring emotional intelligence in adolescents». *Personality and individual differences* 31(7): 1105-1119.
- Diener, E., R. A. Emmons, R. J. Larsen y S. Griffin. 1985. «The satisfaction with life scale». *Journal of Personality Assessment* 49: 71-75.
- et al. 2010. «New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings». *Social Indicators Research* 97(2): 143-156.

- Fernández-Berrocal, P., N. Extremera y N. Ramos. 2004. «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports* 94: 751- 755.
- Garaigordobil, M., J. Aliri y V. Martínez-Valderrey. 2013. «Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas». *European Journal of Education and Psychology* 6(2): 83-93.
- Gázquez, J. J. et al. 2015. «Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles». *Psicología Conductual* 23(1): 141.
- Huang, J., K. Wang y T. Ringel-Kulka. 2015. «Predictors of life satisfaction among asianamerican adolescents - analysis of add health data». *Springerplus* 4(1): 216.
- Levin, K. A., L. Dallago y C. Currie. 2012. «The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication». *Social Indicators Research* 106(2): 287-305.
- Mestre, J. M. et al. 2006. «Emotional intelligence and social and academic adaptation to school». *Psicothema* 18: 112-117.
- Moksnes, U. K. y G. A. Espnes. 2013. «Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators». *Qual Life Res* 22(10): 2921-2928.
- Pavot, W. y E. Diener. 2008. «The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction». *The Journal of Positive Psychology* 3: 137-152.
- Suldo, S. M., D. Minch y B. V. Hearon. 2015. «Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model». *Journal of Happiness Studies* 16(4): 965-983.
- Zavala, M. A. y I. López. 2012. «Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional?» *Psicología Conductual* 20(1): 59.

EL EFECTO DEL ESTRÉS SOBRE EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

**TAMARA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, ESTEFANÍA MÓNACO GERÓNIMO, ALICIA TAMARIT
Y REMEDIOS GONZÁLEZ BARRÓN**

Universitat de València

Resumen

La adolescencia es una etapa vital con numerosos cambios físicos, psicológicos y sociales. Esto puede ocasionar estrés cuando el adolescente se percibe sin recursos suficientes para enfrentar las situaciones conflictivas que se le presentan, favoreciendo el desarrollo de estados de ánimo negativos. Nuestro objetivo ha sido estudiar el efecto del estrés en el bienestar emocional y los estados emocionales de los adolescentes. La muestra se compone de 528 adolescentes entre 12 y 18 años ($M = 13,76$; $DT = 1,22$). Las variables e instrumentos utilizados han sido: estrés (Escala de Estrés Percibido; PSS-4), bienestar emocional (Scale of Positive and Negative Experiences; SPANE) y estados de ánimo (Cuestionario de estados de ánimo; MOOD). Los resultados indican que las chicas presentan significativamente más estrés y más malestar que los chicos, junto con más emociones de tristeza y miedo. El estrés se relaciona positivamente con el malestar y con emociones negativas (tristeza, miedo y enfado), y negativamente con el bienestar y la felicidad. Además, el estrés predice un 18,2 % de la varianza del bienestar y un 20,9 % del malestar. En conclusión, cabe destacar que la percepción de estrés influye sobre el bienestar psicológico de los adolescentes. Esto pone de manifiesto la necesidad de formarlos en estrategias de afrontamiento de estrés y en recursos emocionales que les permitan responder adecuadamente a los cambios vitales.

Palabras clave: adolescencia, estrés, bienestar emocional, estados de ánimo.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa caracterizada por múltiples cambios fisiológicos, cognitivos, neurobiológicos, y emocionales (Spear 2009; Boro y Dhanalakshmi 2014). Durante esta etapa, el gestionar los cambios físicos y emocionales es determinante para su bienestar psicológico (Rey, Extremera y Pena 2011; Zaff 2016).

La Organización Mundial de la Salud, considera que el estrés es uno de los elementos que más incidencia y repercusiones negativas tiene en las actividades cotidianas (OMS 2007). Además, se considera que la adolescencia es una de las etapas evolutivas más afectada por el estrés (Steinberg 2005).

El concepto de estrés fue definido por Selye (1975) como «la respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda del exterior». Lazarus y Folkman (1991) ampliaron esta definición señalando que el estrés es «el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, siendo evaluado por aquel como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar». De este modo, la respuesta de estrés es la respuesta afectiva, cognitiva, comportamental y biológica del individuo (Schneiderman, Ironson y Siegel 2005).

Con respecto a la relación entre el estrés y el sexo, se ha observado que las chicas presentan niveles más altos que los chicos (Seiffge-Krenke y Stemmler 2002).

Respecto al bienestar emocional, Bradburn (1969) consideró el bienestar en términos de afecto positivo y negativo. El afecto positivo, implica experimentar estados de ánimo y emociones placenteras o agradables, y el afecto negativo, supone experimentar estados de ánimo y emociones displacenteras o desagradables (Diener 2000).

Durante la adolescencia se fortalecen algunas capacidades del desarrollo emocional (Ortiz 2001), sin embargo, los adolescentes experimentan más estados emocionales negativos que los niños (García y Siverio 2005). Los adolescentes poseen capacidades cognitivas para comprender las emociones, estas tienen una alta intensidad y son difíciles de controlar o regular adecuadamente (Giménez 2010). Los estados de ánimo son más difusos y aparecen sin una razón específica, como si fueran reminiscencias de emociones (Górriz et al. 2013; Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz 2009)

La gran mayoría de estudios se han centrado en los estados de ánimo negativos, considerándolos como precursores de desajustes, problemas y conflictos (Salguero et al. 2011; Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez 2009). A pesar de ello, actualmente el estudio de las emociones se enmarca fundamentalmente

en la Psicología Positiva (Lau y Wu 2012; Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez 2009), por lo que la investigación científica sobre los estados de ánimo positivos ha ido aumentando.

En cuanto a la relación del bienestar emocional con el sexo, se ha observado que las chicas presentan afecto negativo y los chicos afecto positivo (Gómez-Maquet 2007). Por lo tanto, son las chicas las que perciben con más frecuencia los estados de ánimo negativos, tales como la tristeza, el miedo, la preocupación y la ansiedad. Los chicos presentan mayor felicidad, hostilidad, irritabilidad y enfado (Chaplin y Aldao 2013; Folk, Zeman, Poon y Dallaire 2014).

Objetivo

Teniendo en cuenta los estudios previos, el objetivo general del presente trabajo ha sido estudiar la relación entre el estrés y el bienestar emocional en la adolescencia. Los objetivos específicos del estudio se centran en:

- Objetivo 1: Estudiar las diferencias en sexo en estrés, afectos positivos y negativos, y estados de ánimo.
- Objetivo 2. Analizar las relaciones existentes entre las variables.
- Objetivo 3. Identificar los predictores del bienestar emocional.

2. MÉTODO

Participantes

En la investigación han participado 528 adolescentes, escolarizados entre 1.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en distintos centros educativos de la Comunidad Valenciana. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 13,76$; $DT = 1,22$) y del total un 52,1 % eran chicas.

Variables e Instrumentos

Las variables e instrumentos utilizados para este trabajo son:

- Para evaluar los niveles de estrés se utilizó la escala de estrés percibido (PSS-4; Cohen, Kamarck y Mermelstein 1983; Herrero y Meneses 2006). Evalúa el grado en que valoran las situaciones del último mes como

- impredecibles y fuera de control. Consta de 4 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = nunca, 4 = siempre). Se puede utilizar a partir de los 11 años. Las propiedades psicométricas son buenas (fiabilidad: α de Cronbach entre 0,77 y 0,78).
- Se utilizó la *Scale of Positive and Negative Experiences* (SPANE; Diener et al. 2010) para evaluar los afectos positivos y negativos. La escala se compone de 12 ítems, 6 referidos a experiencias positivas y 6 a experiencias negativas o de preocupación. En ambos casos, tres son generales y tres son específicos. La inclusión de sentimientos generales y específicos permite la evaluación independientemente de la cultura. En comparación con otras escalas, SPANE captura todos los niveles de *arousal* positivo y negativo, independientemente de su origen, y permite evaluar toda la gama de experiencias. La escala está basada en lo experimentado durante las cuatro últimas semanas. Ha mostrado buenas propiedades psicométricas, con un alpha de Cronbach entre 0,81 y 0,89.
 - Para evaluar los estados de ánimo se utilizó el Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD; Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch 2004; Górriz et al. 2013). Evalúa los estados de ánimo de miedo, tristeza, felicidad y enfado, en las últimas cuatro semanas. Está diseñado para edades comprendidas entre 8 y 16 años. Está formado por 20 ítems, con tres alternativas de respuesta, «1 = nunca», «2 = a veces» y «3 = a menudo». La consistencia interna para los factores se ha mostrado aceptable (α entre 0,69 y 0,78).

Procedimiento

Se contactó con los centros que podrían estar interesados en participar en el estudio. Se envió a Conselleria de Educación el cuadernillo de evaluación y la documentación correspondiente para obtener la autorización. Tras recibir dicha aprobación se solicitó a los padres y madres la participación de sus hijos. Cuando se hubo informado de los consentimientos, se llevaron a cabo las evaluaciones a los adolescentes, en una única sesión durante el horario escolar y en presencia de los profesores.

Estudio de los resultados

Para el estudio de los resultados se utilizó el SPSS versión 21. Los análisis estadísticos que se realizaron fueron: estadísticos descriptivos, prueba t para muestras independientes, coeficiente de correlación de Pearson y análisis de regresión lineal.

3. RESULTADOS

Estudio del estrés y el bienestar emocional

Para conocer los datos descriptivos en el estrés, los afectos positivos y negativos, y los estados de ánimo, se ha realizado un análisis pormenorizado de los estadísticos.

Respecto al estrés, los resultados señalan una media de 8,4 (DT = 2,18). En cuanto al bienestar emocional, los resultados señalan que la puntuación media más alta fue en los afectos positivos ($M = 22,05$; $DT = 4,85$), seguida de los afectos negativos ($M = 13,25$; $DT = 4,71$). Respecto a los estados de ánimo, los resultados señalan que la puntuación media más alta fue en la variable felicidad ($M = 2,64$; $DT = 0,44$), seguida de enfado ($M = 1,77$; $DT = 0,45$), miedo ($M = 1,56$; $DT = 0,4$) y tristeza ($M = 1,49$; $DT = 0,47$).

Diferencias en función del sexo

Para analizar las diferencias en función del sexo en las variables evaluadas se ha realizado un análisis univariante (prueba t), comprobándose los supuestos necesarios (prueba de Levene) (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias según sexo en estrés, bienestar emocional y estados de ánimo.

VARIABLES	SEXO		T	P
	NIÑOS	NIÑAS		
	M (DT)	M (DT)		
Estrés	7,96 (1,98)	8,81 (2,25)	4,53	0,001
Bienestar emocional				
Afectos positivos	22,2 (4,63)	21,93 (5,05)	-0,64	0,52
Afectos negativos	12,42 (4,69)	14,04 (4,61)	3,99	0,001
Estados de ánimo				
Tristeza	1,43 (0,45)	1,54 (0,47)	2,6	0,01
Miedo	1,49 (0,4)	1,62 (0,4)	3,58	0,001
Enfado	1,74 (0,44)	1,8 (0,45)	1,52	0,13
Felicidad	2,65 (0,42)	2,64 (0,45)	-0,27	0,79

Nota: M = Media; DT = Desviación típica.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en estrés [$t(1,509) = 4,53, p \leq 0,001$], afectos negativos [$t(1,517) = 3,99, p \leq 0,001$], tristeza [$t(1,519) = 2,6, p = 0,01$] y miedo [$t(1,519) = 3,58, p \leq 0,001$].

Relaciones entre las variables

Se ha analizado mediante correlaciones bivariadas de Pearson la relación entre el estrés y el bienestar emocional (Tabla 2).

Los resultados muestran correlaciones con un nivel de significación de $p \leq 0,001$ entre el estrés y los afectos positivos y negativos, y entre el estrés y los estados de ánimo. Las relaciones van en sentido positivo con las variables afectos negativos, tristeza, miedo y enfado, y en sentido negativo con las variables afectos positivos y felicidad.

Tabla 2. Relación entre estrés, bienestar emocional y estados de ánimo.

	ESTRÉS	AFECTOS POSITIVOS	AFECTOS NEGATIVOS	TRISTEZA	MIEDO	ENFADO
Afectos positivos	-0,43***					
Afectos negativos	0,46***	-0,34***				
Tristeza	0,5***	-0,41***	0,55***			
Miedo	0,41***	-0,22***	0,43***	0,49***		
Enfado	0,27***	-0,16***	0,44***	0,47***	0,29***	
Felicidad	-0,37***	0,58***	-0,35***	-0,54***	-0,27***	-0,27***

Nota: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Análisis predictivos de competencia emocionales y conducta prosocial

Con el fin de identificar variables predictoras sobre el bienestar emocional y los estados de ánimo, se ha realizado un análisis de regresión lineal por el método hacia delante.

De este modo, se han tomado como variables criterio el bienestar emocional y los estados de ánimo y como variable predictora el estrés.

Los resultados señalan que, el estrés explica un 18,2 % de los afectos positivos ($R^2 = 0,182$; $F = 114,77$; $p \leq 0,001$) y un 20,9 % de los afectos negativos ($R^2 = 0,209$; $F = 136,75$; $p \leq 0,001$). Así mismo, el estrés explica un 25,1 % de la tristeza ($R^2 = 0,251$; $F = 174,16$; $p \leq 0,001$), un 16,2 % del miedo ($R^2 = 0,162$; $F = 100,91$; $p \leq 0,001$), un 7,2 % del enfado ($R^2 = 0,072$; $F = 41,205$; $p \leq 0,001$) y un 13,1 % de la felicidad ($R^2 = 0,131$; $F = 13,29$; $p \leq 0,001$).

4. CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio era estudiar la relación entre el estrés y el bienestar emocional en la adolescencia. A continuación, se analizan los resultados más relevantes en relación con cada uno de los objetivos planteados.

El primer objetivo de este estudio pretendía «Estudiar las diferencias en sexo en estrés, afectos positivos y negativos, y estados de ánimo». De este modo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en estrés, tristeza y miedo. Estos resultados van en la línea de otras investigaciones (Abad, Forns, Amador y Martorell 2000; Chaplin y Aldao 2013; Folk, Zeman, Poon y Dallaire 2014; Gómez-Maquet 2007; Michels et al. 2012; Quiceno 2014; Sandín 2003; Seiffge-Krenke y Stemmler 2002; Siverio y García 2007; Stringaris, Maughan, Copeland, Costello y Angold 2013), en donde se observa que el estrés, los afectos negativos y los estados emocionales negativos son mayores en chicas que en chicos. Así, los resultados indican que las chicas han percibido durante el último mes más situaciones como impredecibles y fuera de control. Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en bienestar emocional. El segundo objetivo era analizar las relaciones existentes entre las variables. Los resultados muestran que hay una relación positiva entre el estrés y los afectos negativos, y una relación negativa entre el estrés y los afectos positivos. Estos resultados parecen indicar que, a medida que aumenta la percepción del estrés, también aumentan las experiencias negativas y disminuyen las experiencias positivas. Del mismo modo, se observa una relación positiva entre el estrés y la tristeza, el miedo y el enfado, y una relación negativa entre el estrés y la felicidad. Estos resultados muestran que a medida que aumenta la percepción del estrés en los adolescentes también aumentan los estados afectivos negativos y disminuye el estado afectivo positivo.

El tercer objetivo pretendía «identificar los predictores del bienestar emocional». Los resultados muestran que el estrés explica distintas proporciones de los afectos y los estados de ánimo.

En síntesis, los resultados obtenidos indican que existe una relación positiva entre el estrés y el malestar emocional y una relación negativa entre el estrés y el bienestar emocional en la adolescencia. Del mismo modo que el estrés ayuda a predecir los afectos y los estados de ánimo.

Se deben tener en cuenta las posibles limitaciones de este estudio, como el uso exclusivo de medidas de autoinforme y que se trata de un estudio transversal, pues es necesario que se realicen investigaciones longitudinales para poder conocer el comportamiento de estas variables a lo largo de la adolescencia.

Por todo lo expuesto anteriormente, destaca la importancia de seguir estudiando la relación entre el estrés y el bienestar emocional durante la adolescencia. Igualmente, se debe dotar a los adolescentes de estrategias que les ayuden a afrontar el estrés, y de recursos emocionales, dada la influencia del estrés sobre el bienestar psicológico.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación agradecen las ayudas económicas del Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2013-43843-R) y de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (PROMETEU II-2015-003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boro, J. y D. Dhanalakshmi. 2014. «Life stress, optimism, and life satisfaction among school students». *Indian Journal of Positive Psychology* 5(1): 41-45.
- Bradburn, N. 1969. *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine.
- Chaplin, T. y A. Aldao. 2013. «Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review». *Psychological Bulletin* 139(4): 735-765.
- Cohen, S., T. Kamarck y R. Mermelstein. 1983. «A global measure of perceived stress». *Journal of Health and Social Behavior* 24: 386-396.
- y G. M. Williamson. 1988. «Perceived stress in a probability sample of the United States». *The social psychology of health*.
- Diener, E. 2000. «Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index». *American Psychologist* 5: 34-43.
- et al. 2010. «New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings». *Social Indicators Research* 97: 143-156.

- Folk, J., J. Zeman, J. Poon y D. Dallaire. 2014. «A longitudinal examination of emotion regulation: Pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth». *Child and Adolescent Mental Health* 19(4): 243-250.
- García, M. D. y M. Á. Siverio. 2005. «La tristeza en niños, adolescentes y adultos: un análisis comparativo». *Infancia y aprendizaje* 28(4): 453-469.
- Giménez, M. 2010. *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIAYouth): Relación con clima familiar psicopatológica y bienestar psicológico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez-Máquet, Y. 2007. «Cognición, Emoción y Sintomatología Depresiva en Adolescentes Escolarizados». *Revista Latinoamericana de Psicología* 39(3): 435-447.
- Górriz, A. B. et al. 2013. «The MOOD Questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version». *Psicothema* 25(2): 252-257.
- Herrero J. y J. Meneses. 2006. «Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users». *Comput Hum Behav.* 22: 830-46.
- Hoff, D. L. y S. N. Mitchell. 2009. «Cyberbullying: causes, effects, and remedies». *Journal of Educational Admin* 47(5): 652-665.
- Lau, P. y F. Wu. 2012. «Emotional competence as a positive youth development construct: A conceptual review». *The Scientific World Journal* 1-8.
- Lazarus, R. y S. Folkman. 1991. *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización Mundial de la Salud. 2007. *Informe sobre la salud en el mundo, 2007: un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*. Ginebra: OMS.
- Ortiz, M. 2001. «Desarrollo emocional». *Desarrollo afectivo y social* 95-124.
- Rey, L., N. Extremera y M. Pena. 2011. «Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents». *Psychosocial Intervention* 20(2): 227-234.
- Rieffe, C. M. Meerum Terwogt y J. Bosch. 2004. «Emotional awareness and somatic complaints in children». *European Journal of Developmental Psychology* 1: 31-47.
- , L. Villanueva, J. E. Adrián y A. B. Górriz. 2009. «Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes». *Psicothema* 21(3): 459-464.
- Salguero, J. M. et al. 2011. «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional». *European Journal of Education and Psychology* 4(2): 143-152.

- Schneiderman, N., G. Ironson y S. Siegel. 2005. «Stress and health: psychological, behavioral, and biological determinants». *Annual Review of Clinical Psychology* 1: 28-41.
- Seiffge-Krenke, I. y M. Stemmler. 2002. «Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: A test of three developmental models». *Journal of Youth and Adolescence* 31: 405-417.
- Selye, H. 1975. *Tensión sin angustia*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Spear, L. 2009. «Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology». *Development and Psychopathology* 21: 87-97.
- Steinberg, L. 2005. «Cognitive and affective development in adolescence». *Trends in Cognitive Sciences* 9: 69-74.
- Vázquez, C., G. Hervás, J. J. Rahona y D. Gómez. 2009. «Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* 5: 15-28.
- Zaff, J. F. et al. 2016. «Exploring positive youth development among young people who leave school without graduating high school: A focus on social and emotional competencies». *Qualitative Psychology* 3(1): 26.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL TMMS-24 Y NIVELES DE IE EN ENFERMERAS

MARÍA DEL CARMEN GIMÉNEZ ESPERT¹ Y VICENTE JAVIER PRADO GASCÓ²

¹Universidad Europea de Valencia; ²Universitat de València

Resumen

La inteligencia emocional (IE) se considera una competencia fundamental para las enfermeras. Tiene gran importancia sobre la relación terapéutica que se establece con el paciente y sobre el desarrollo de habilidades comunicativas. La IE ayuda a las enfermeras a combatir el estrés, a tener un mayor compromiso con la organización, satisfacción laboral y mejora el trabajo en equipo. A pesar de los notables beneficios de esta competencia para las enfermeras y los propios pacientes, y a pesar de que puede mejorarse a través del aprendizaje y práctica, los estudios en el ámbito de la enfermería son todavía escasos. Dada su importancia, se analizó la fiabilidad y validez del instrumento TMMS-24 en una muestra de enfermeras y se estudiaron los niveles de inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, enfermeras, pacientes, TMMS-24.

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es un elemento básico para establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad y, por ende, para poder desarrollar una adecuada relación terapéutica (Schutte, Malouff, Bobik y Coston 2001).

En las profesiones asistenciales como la enfermería, adquiere gran importancia, ya que el profesional ha de tener habilidad para reconocer, comprender y regular sus propias emociones y detectar, interpretar y manejar correctamente las emociones de los demás (Mayer y Salovey 1990), con el fin de identificar las necesidades de la otra persona y prestar una atención individualizada (Berrios, Augusto y Aguilar 2006). Además, la IE presenta beneficios, respecto a la calidad y seguridad de la atención al paciente (Potter et al. 2010) y sobre el bienestar físico y emocional de las enfermeras (Augusto Landa, Lopez-Zafra, Berrios Martos y Aguilar-Luzon 2008). El objetivo de este estudio ha sido analizar los niveles de IE en una muestra de enfermeras de la provincia de Valencia.

2. MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo en una muestra de conveniencia de 414 enfermeras de 7 hospitales públicos de la provincia de Valencia. La edad de los participantes oscilaba entre los 22 y los 64 años, con una edad media de 44,13 ($DT = 11,58$). Atendiendo a la distribución en función del sexo, el 75,6 % son mujeres (313) y el 24,4 % son hombres (101). La recogida de datos se llevó a cabo de noviembre 2015 a enero 2016. Para ello, se contó con la autorización del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Valencia y de los comités éticos de investigación clínica (CEIC) de los hospitales seleccionados. Para los análisis estadísticos se realizaron cálculos de estadísticos descriptivos. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Meta-Mood Scale Rasgo (TMMS-24), escala de 24 ítems versión española adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que presenta tres dimensiones: atención emocional, (8 ítems) que engloba las creencias o percepciones que tienen los sujetos sobre su capacidad de atención y valoración de sus sentimientos; claridad emocional, (8 ítems) que incluye la comprensión y análisis de las emociones, y la reparación emocional, (8 ítems) que es la habilidad para controlar o regular las propias emociones (positivas o negativas) y las de los demás. Todos los alfa de Cronbach estaban por encima de 0,85.

3. RESULTADOS

En la presente investigación, el instrumento TMMS-24 presenta propiedades psicométricas adecuadas. Tanto la fiabilidad global del cuestionario como las de las dimensiones por separado mostraron coeficientes aceptables: $\alpha = 0,89$ para el conjunto de la escala, $\alpha = 0,81$ para el factor de atención emocional,

$\alpha = 0,87$ para la dimensión de claridad emocional y $\alpha = 0,85$ para la de reparación emocional.

Por otro lado, las dimensiones de la escala $TMMS-24$ muestran valoraciones medias similares destacando la de claridad emocional ($M = 3,84$; $DT = 0,69$) y la de reparación emocional ($M = 3,82$; $DT = 0,77$), seguida de la de atención emocional ($M = 3,58$; $DT = 0,77$). (Tabla 1)

Tabla 1. Resultados descriptivos de las dimensiones del $TMMS-24$.

	M	DT
$TMMS24$		
Factor 1- Atención emocional	3,58	0,77
Factor 2- Claridad emocional	3,84	0,69
Factor 3- Reparación emocional	3,82	0,77

Los niveles de IE de las enfermeras se consideran medio altos, la dimensión atención emocional es la que presenta los menores niveles, aspecto a destacar ya que los niveles moderados de atención emocional son indicativos de una mayor eficiencia emocional (Gohm 2003).

En futuras investigaciones nos planteamos aumentar el tamaño de la muestra de estudio así como analizar el impacto que tiene la IE sobre la propia calidad de los cuidados (n.º de reingresos hospitalarios, días de estancia hospitalaria...) y su impacto económico. Así como plantear estrategias de intervención en el plano asistencial para mejorar los niveles de IE de las enfermeras.

4. CONCLUSIONES

Los niveles de inteligencia emocional de la muestra de enfermeras, medidos mediante el $TMMS24$ versión española, se consideran niveles medio altos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augusto Landa, J. M., M. P. Berrios-Martos, E. López-Zafra y M. C. Aguilar Luzón. 2006. «Relación entre *burnout* e inteligencia emocional y su im-

- pacto en salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería». *Ansiedad y Estrés* 12(2-3): 479-493.
- Berrios Martos, M. P., J. M. Augusto Landa y M. C. Aguilar Luzón. 2006. «Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería». *Index De Enfermería* 15(54): 30-34.
- Fernandez-Berrocal, P., N. Extremera y N. Ramos. 2004. «Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale 1, 2». *Psychological Reports* 94(3): 751-755.
- Gohm, C. L. 2003. «Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences». *Journal of Personality and Social Psychology* 84(3): 594-607.
- Limonero, J. T., J. Tomás-Sábado, J. Fernández-Castro y J. Gómez-Benito. 2004. «Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería». *Ansiedad y Estrés* 10(1): 29-41.
- Potter, P. et al. 2010. «Compassion fatigue and burnout: Prevalence among oncology nurses». *Clinical Journal of Oncology Nursing* 14(5): 56-62.
- Salovey, P. y J. D. Mayer. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality* 9(3): 185-211.
- Schutte, N. S., J. M. Malouff, C. Bobik y T. D. Coston. 2001. «Emotional intelligence and interpersonal relations». *The Journal of Social Psychology* 141(4): 523-36.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL MEDIANTE UNA APLICACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS CON TEA Y CON TDAH

MELODY MARTÍNEZ CARRERO Y CLARA ANDRÉS ROQUETA

Universitat Jaume I

Resumen

Los niños y las niñas con Trastornos del Neurodesarrollo (TND), entre los que se encuentra el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), suelen ver afectada su competencia emocional. En este sentido, los materiales que hasta el momento evaluaban dicha competencia carecían de carácter motivador y de un enfoque adaptado al niño/a con TND. Por esta razón, surge la aplicación digital EMOCIONATEST, aplicación destinada a evaluar la competencia emocional en niños de entre 3 y 12 años de edad mediante el uso de una tableta o de cualquier dispositivo móvil. En este caso, ha sido administrada a un total de diecisiete niños y niñas con TND (8 de ellos con TEA, y 9 con TDAH), con el fin de evaluar la competencia emocional en ambos grupos, y recoger primeras impresiones sobre el uso de la aplicación. Los resultados demuestran que el grupo con TDAH resulta más competente que el grupo con TEA en la mayoría de los niveles de la aplicación, sobre todo a medida que aumenta la complejidad de los niveles. Finalmente, la aplicación permite conocer que el tipo de «error» cometido por ambos grupos resulta mucho más localizado en el caso del grupo con TDAH, y con mayor diversidad en la confusión de emociones (de valencias distintas) en el caso del grupo con TEA. Por lo que se observa que el uso de la aplicación EMOCIONATEST permite detectar tanto dificultades cuantitativas (puntuación directa), como cualitativas (tipo de «error» cometido).

Palabras clave: competencia emocional, TND, TEA, TDAH, aplicación, EMOCIONATEST.

1. INTRODUCCIÓN

Pons, Harris y De Rosnay (2004) diferencian tres niveles organizados jerárquicamente en comprensión emocional. El primero de ellos se considera «externo» y hace referencia al reconocimiento de expresiones faciales, la comprensión de causas externas y la comprensión del impacto emocional que causa el recuerdo de situaciones anteriores. El segundo se considera «mental», puesto que se refiere al descubrimiento de la diferencia entre emociones ocultas y emociones exteriorizadas, y a la comprensión de aquellos estados mentales que originan las emociones, como creencias y deseos. Finalmente, el tercer nivel se considera «reflectante», porque en él se origina la regulación emocional, y se comprende que ante una situación pueden concurrir emociones mixtas o contradictorias, o experimentar emociones morales. De este modo, la comprensión del primer nivel es requisito para la comprensión del segundo, y a su vez, la adquisición de este es requisito para la comprensión del tercer nivel (Pons, Harris y de Rosnay 2004; Sprung, et al. 2015).

La adquisición de una óptima competencia emocional requiere de un desarrollo gradual, espontáneo de las diferentes habilidades emocionales. Distintos autores han descrito los hitos evolutivos de dichas habilidades en niños y niñas con desarrollo típico (Delgado y Contreras 2008; Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya 2014), los cuales aparecen resumidos en la Tabla 1.

Sin embargo, durante los últimos años han sido numerosos los estudios que han destinado su investigación a conocer cómo es el desarrollo evolutivo emocional de los niños y las niñas con TEA, y la gran mayoría de ellos parecen coincidir con Sprung et al. (2015), al destacar la existencia de graves alteraciones en la competencia emocional de estos niños y estas niñas. Estos presentan dificultades en el reconocimiento y dominio tanto de las emociones simples como de las cognitivas. Este déficit se justifica tanto por una afectación en el reconocimiento de caras que conduce a una dificultad en la apreciación de expresiones faciales y, por tanto, a la percepción y reconocimiento de emociones (Ruggieri 2013), como por la dificultad a la hora de atribuir una causa a las emociones del resto, debido a su incapacidad para inferir estados mentales en otros (Ojea 2010).

El número de estudios que han centrado su investigación en el conocimiento de las habilidades emocionales en niños y niñas con TDAH es menor, debido a que el tradicional foco de atención han sido otras áreas del desarrollo. Sin embargo, recientemente Wehmeier, Schacht y Barkley (2010) aseguraron que los niños con TDAH manifiestan altos niveles de dificultad emocional que interfieren en su calidad de vida.

Tabla 1. *Evolución de hitos del desarrollo emocional en niños/as con desarrollo típico.*

EDAD (APROX.)	HITO	ETAPA EDUCATIVA
0-3 m	Emoción innata de supervivencia: llanto, sonrisa social, disgusto.	Preescolar (Nacimiento-2 ½ años).
4-6 m	Discrimina el gesto: tristeza-enojo, y se inicia en las emociones: rabia, sorpresa, alegría y miedo.	
7-9 m	Se identifica el significado y atribución de las emociones. Ansiedad frente a estímulos imprevistos y miedo a los extraños.	
10 m-1 año	Se inicia en el proceso de inhibición emocional. Aprendizaje realizado sobre la conducta afectiva del resto.	
2 años	Imita emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, miedo. Aparece el orgullo.	
3-4 años	Reconoce y nombra emociones (también en personaje ficticio). Comprende diferentes tipos de relación, en base a las emociones compartidas y otras causas externas. Aparece la culpa y la envidia. Concepción: una situación-una emoción.	Infantil
4-5 años	Reconoce que el deseo y, posteriormente, la creencia (falsa o verdadera), influyen en las reacciones emocionales. Resolución: tareas de creencia falsa de 1.º orden. Empleo de bromas y molestias sociales intencionadas.	
5-6 años	Relación entre memoria y emoción. Concepción: una situación-diversas emociones consecutivas. Valores y normas culturales como reguladores de la emoción. Asociaciones entre sucesos y emociones: pelea-ira y enojo.	
6-7 años	Regulación emocional (con estrategias de comportamiento). Emoción oculta y emoción exteriorizada.	Primaria
7-10 años	Regulación emocional (con estrategias psicológicas). Emociones secundarias (ante una misma situación). Relación: emociones-moralidad. Resolución: tareas de creencia falsa de 2.º orden.	
> 10 años	Simultaneidad de dos emociones contrarias. Influencia de la personalidad en la respuesta emocional.	Secundaria

Este mismo estudio, considera que el niño y la niña con TDAH presenta déficits emocionales como: incapacidad para autorregular sus emociones a causa de una mayor impulsividad; una intensa y excesiva expresión emocional, sobre todo cuando se trata de ira; baja tolerancia a la frustración y dificultades para hacerle frente, y un nivel reducido de empatía. Estas dificultades a la hora de regular las respuestas emocionales, y por tanto, controlar su conducta, ocasionan problemas significativos a nivel adaptativo en su entorno escolar, familiar, social, y posteriormente en la edad adulta, a nivel profesional y conyugal, entre otros. A su vez, el cúmulo de fracasos que experimentan en estos entornos, como es por ejemplo el fracaso escolar, o el rechazo de los compañeros, puede ocasionar una serie de desajustes emocionales añadidos a los anteriores, que dan lugar a una constante retroalimentación.

Por este motivo, y debido al escaso número de materiales completos destinados a evaluar y mejorar el nivel de competencia emocional en estos niños y niñas, surge la necesidad de crear materiales basados en estudios evolutivos y adaptados a los niños y las niñas con Trastornos del Neurodesarrollo (en adelante, TND), como el TEA o el TDAH. De esta forma, nace la aplicación móvil EMOCIONATEST diseñada por Andrés-Roqueta, Bresó y Ramos (2015), con el objetivo de evaluar la competencia emocional de los niños y las niñas con TND, de modo tanto cuantitativo como cualitativo. A nivel cuantitativo, porque permite conocer la cantidad de respuestas otorgadas por el niño o la niña (cantidad de «aciertos» y «errores», aunque se parte de la base de que no existe acierto o error), y a nivel cualitativo porque ofrece la oportunidad, por un lado, de analizar el tipo de «error» cometido y, por otro lado, de recoger los motivos alegados por los niños y niñas ante sus respuestas.

Tras su diseño y puesta en práctica en diferentes CEIP de la provincia de Castellón, con este estudio se pretendía contribuir a esta cuestión, poniendo en práctica la aplicación EMOCIONATEST en un grupo de niños con TEA y otro con TDAH de un colegio público de la provincia de Castellón con aula específica de Comunicación y Lenguaje (CyL) durante el curso académico 2015-2016, para después observar los resultados obtenidos tanto a nivel cuantitativo, como a nivel cualitativo al analizar el tipo de error.

2. MÉTODO

Participantes

17 participantes con TND han formado parte de este estudio, 8 de ellos (7 chicos y 1 chica) con un diagnóstico actualizado de TEA (con distintos niveles

de severidad, en concreto niveles 1 y 2) y reciben parte de su escolarización en el aula CyL del centro. Además, 9 de los 17 participantes (7 chicos y 2 chicas) están diagnosticados con TDAH.

Así pues, cabe mencionar que en el participante TDAH 1, este trastorno coexiste junto con el diagnóstico de TEL, y en la participante TDAH 4 este trastorno se encuentra asociado a una anomalía cerebral congénita que interfiere en sus actividades cotidianas a través de la presencia de déficit de atención.

Cabe mencionar que todos los participantes fueron diagnosticados por el servicio de orientación del centro escolar desde el 2008 hasta la actualidad mediante el DSM-IV (*American Psychiatric Association 2002*) inicialmente, y a través del DSM-V (*American Psychiatric Association 2013*) posteriormente, realizando las modificaciones correspondientes en cuanto al diagnóstico.

Descripción del instrumento: aplicación EMOCIONATEST

La tarea comprende cinco niveles basados en hitos evolutivos en niños de tres a doce años:

- Nivel 1. Reconocimiento de la expresión facial: el niño debe identificar y seleccionar, entre seis expresiones faciales presentadas, la emoción que el evaluador expone.
- Nivel 2. Construcción de expresiones faciales: el participante debe construir diferentes expresiones faciales seleccionando, en cada caso, las partes de la cara que considere implicadas en ese gesto emocional (la boca, por un lado, y los ojos y las cejas, por otro).
- Nivel 3. Identificación de emociones a partir de situaciones: después de presentar al participante diferentes situaciones de una historia, este deberá seleccionar entre las diferentes opciones aquella emoción que considera que siente el personaje. Para ello, el niño o la niña debe comprender e interpretar la situación y el contexto con el objeto de poder entender la causa que ha originado esa emoción.
- Nivel 4. Reconocimiento de las emociones basadas en elementos cognitivos: en este nivel se evalúan las emociones basadas en el recuerdo, o las falsas creencias en una situación. Por este motivo, en los ítems se puede observar un cambio en la experiencia emocional del protagonista (antes y después) de acuerdo con una experiencia cognitiva.
- Nivel 5. Reconocimiento de emociones ocultas (apariencia/realidad emocional): en este nivel el participante debe entender que en ocasiones, debido a diferentes motivos –como, por ejemplo, el deseo de

esconder las verdaderas emociones—, puede existir una discrepancia entre la emoción exteriorizada y la que realmente se siente interiormente. Así pues, en el total de los ítems de este nivel, en el 50 % de los casos se esconde una emoción negativa y, en el resto de casos, una emoción positiva. Además, en este nivel se introduce la cara «neutra», que resulta fundamental a la hora de disimular una emoción.

Cada uno de los cinco niveles cuenta con 12 ítems y, entre dichos niveles, existe una dificultad creciente, de forma que el nivel 1 es el más fácil, y el nivel 5 el más difícil. Para cada bloque de ítems, los protagonistas de las historias son en un 50 % chicos y en un 50 % chicas, y el color de la piel también es variable en los protagonistas.

Para su aplicación, el evaluador dispone de un manual de evaluación que contiene las historias que va a dar a conocer al participante. Así pues, una vez el evaluador ha narrado la historia, el participante debe seleccionar, mediante el uso de una tableta, la respuesta correcta en cada uno de los ítems, entre las diferentes propuestas que se le presenta (felicidad, tristeza, sorpresa, miedo, enfado, asco o neutra). Una vez completados todos los niveles, al contrastar las respuestas otorgadas por el niño o la niña, recogidas en el sistema operativo de la aplicación, con las respuestas correctas contempladas en el manual de evaluación, se puede obtener una puntuación directa que otorga una idea general sobre el nivel de ejecución del niño o la niña en cada uno de los niveles, y en general.

Descripción del procedimiento de evaluación, de codificación y de análisis de datos

En primer lugar, para poder contar con la colaboración de todos los alumnos y las alumnas que han participado en la muestra, se informó al centro escolar sobre el proyecto y se solicitaron los permisos necesarios.

Una vez que la aplicación fue administrada a todos los participantes de la muestra, la prueba fue corregida y codificada en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I. De forma que, a través de la contrastación de las respuestas contempladas en el manual de evaluación y de las respuestas proporcionadas por los participantes, y mediante un análisis de frecuencias sobre el recuento de respuestas en ambos grupos, se pudo obtener una puntuación directa en cada uno de los niveles y en la totalidad de la aplicación, y se pudo realizar un análisis cualitativo sobre el tipo de «error» cometido.

3. RESULTADOS

Análisis cuantitativo

Tal como se observa en la Figura 1, referente al análisis de frecuencias sobre el recuento de respuestas de ambos grupos, en los cinco niveles de la aplicación EMOCIONATEST, se aprecia una diferencia entre ambos grupos a favor del alumnado con TDAH, sobre todo a medida que incrementa la complejidad de los niveles, observándose que, una vez se llega al último nivel (nivel 5), el alumnado con TDAH presenta un porcentaje de acierto del 69,44 % (con un porcentaje de error de 30,56 %) y el alumnado con TEA manifiesta un porcentaje de acierto del 38,54 % (con un mayor porcentaje de error, 61,46 %). De forma que en el primer nivel (nivel 1) se observa que ambos grupos se encuentran equilibrados en porcentaje de acierto, en cambio, en los niveles 2, 3 y 4 ya empieza a observarse cierta diferencia entre ambos grupos, hasta llegar finalmente a una diferencia mucho más significativa en el nivel 5.

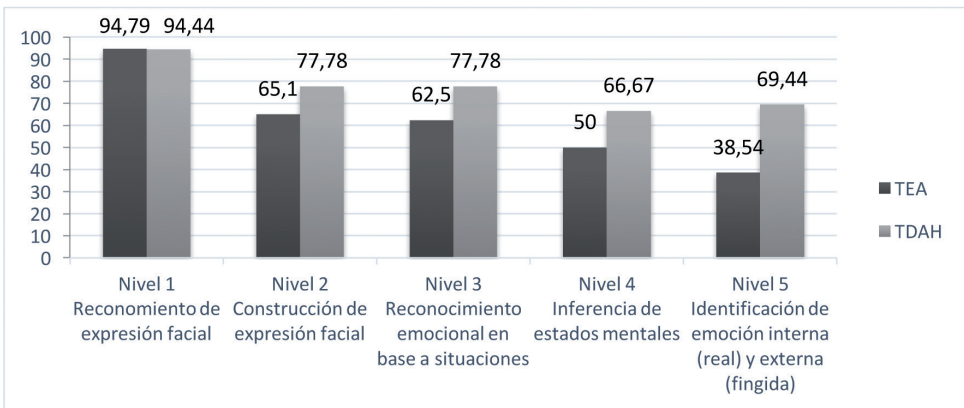


Figura 1. Competencia de los grupos clínicos en cada uno de los niveles de la aplicación EMOCIONATEST.

Análisis cualitativo

Nivel 1

A nivel cualitativo, se observan diferencias entre los grupos: por un lado, en el grupo de alumnado con TEA existe dificultad a la hora de reconocer la emoción de miedo (confundida con la emoción de sorpresa), tanto en las expresiones de chica como de chico. Por otro lado, en cuanto a los niños y las

niñas con TDAH el error se da mayoritariamente en el reconocimiento de la emoción sorpresa (confundida con felicidad), tanto en las expresiones de chica como de chico.

Nivel 2

En el nivel 2, se observa que ambos grupos manifiestan una amplia confusión en la discriminación de las diversas emociones, pero concretamente, el alumnado con TEA tiende a confundir: felicidad-sorpresa, tristeza-miedo y miedo-sorpresa, y el grupo de niños y niñas con TDAH tiende a confundir miedo-sorpresa.

Nivel 3

En relación con el reconocimiento de emociones a partir de diversas situaciones (nivel 3), se puede comprobar que el grupo de niños y niñas con TDAH presenta una menor confusión que el alumnado con TEA en la discriminación general de las diversas emociones, puesto que el grupo con TDAH realiza errores más localizados (confusión de miedo y sorpresa), y el grupo con TEA presenta una mayor variabilidad en el error (confusión de miedo con sorpresa, tristeza y felicidad).

Nivel 4

En relación con la identificación de emociones mediante la inferencia de estados mentales en los protagonistas (antes y después de un hecho sucedido, nivel 4) se puede comprobar que, a lo expuesto anteriormente, se le suma una mayor confusión en la respuesta por parte del grupo con TEA cuando la emoción anterior o posterior a la experiencia cognitiva es negativa. Por otro lado, cabe señalar que en la historia en la que se cae al suelo el helado, la totalidad de niños y niñas con TDAH confundió la emoción de enfado con la emoción de tristeza, demostrando nuevamente un error de tipo más localizado. La razón de ello tal vez se encuentra en el carácter negativo que caracteriza a ambas emociones.

Nivel 5

Finalmente, sobre la identificación de emociones internas (reales) y externas (fingidas) en personajes de diversas historias (nivel 5), se observa que el alumnado con TEA presenta una mayor dificultad a la hora de detectar emociones externas (las que el personaje debe fingir para ocultar su verdadera emoción) que internas (reales). Sin embargo, el alumnado con TDAH manifiesta errores similares a la hora de detectar tanto emociones internas, como externas.

4. CONCLUSIONES

Tras la realización del plan de evaluación establecido mediante la puesta en práctica de la aplicación EMOCIONATEST en 17 niños y niñas con TEA o con TDAH, con el fin de evaluar su competencia emocional, los resultados permiten concluir que el grupo de niños y niñas con TDAH ha resultado ser más competente en esta área, en la mayoría de los niveles de la aplicación. Por otra parte, se ha podido observar que además de haber obtenido un mayor porcentaje de «acierto» en la mayoría de los niveles, el grupo con TDAH comete un tipo de error mucho más localizado y de carácter «evolutivo», con confusiones características de esquemas infantiles (propias de niños y niñas más pequeños en período de adquisición de la competencia), que no resulta ocasionado por una dificultad más severa, como es la confusión referente a la valencia (puesto que tienden a confundir emociones que comparten o bien un carácter positivo, o bien un carácter negativo). No es el caso del grupo con TEA, que como se ha podido comprobar, comete confusiones más diversas, que incluyen valencias distintas. Un ejemplo de ello es la confusión de la emoción miedo con las emociones felicidad, tristeza o sorpresa.

En este sentido, el hecho de obtener no solo una puntuación directa, sino de poder contar con un análisis cualitativo del tipo de «error», hace que la aplicación sea considerada como una herramienta que permite detectar dificultades, tanto cuantitativas como cualitativas.

Por tanto, la aplicación EMOCIONATEST se presenta como una herramienta de evaluación útil para los profesionales, puesto que por un lado compensa la hasta ahora falta de materiales existentes para evaluar la competencia emocional y, por otro lado, se adapta a los niños y niñas con TND y consigue añadir un componente motivacional a la evaluación de la competencia emocional, características que estaban olvidadas en el material existente hasta el momento.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a todos los niños y niñas su participación en este estudio, así como a los centros educativos (y sus profesionales) participantes. Asimismo, se agradece la financiación del proyecto de investigación GV/2015/092 proporcionada por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. 2002. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- . 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andrés-Roqueta, C., E. Bresó y F. Ramos. 2015. «Emotional competence assessment in children with ASD by using a mobile app». *EDULEARN15 Proceedings* 6180-6187.
- Delgado, B. y A. Contreras. 2008. Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* 35-66.
- Ojea, M. 2010. *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social*. Valencia: Psylicom.
- Pons, F., P. L. Harris y M. De Rosnay. 2004. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology* 1(2): 127-152.
- Ruggieri, V. L. 2013. Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 56(1): 13-21.
- Sprung, M. et al. 2015. Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review* 37: 41-65.
- Villanueva, L., V. Prado-Gascó, R. González y I. Montoya. 2014. «Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años». *Anales de psicología* 30(2): 772-780.
- Wehmeier, P. M., A. Schacht y R. A. Barkley. 2010. «Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life». *Journal of Adolescent Health* 46(3): 209-217.

AUTOPERCEPCIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE SITUACIONES DE EXAMEN Y SITUACIONES DE PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

JUAN DE DIOS GONZÁLEZ HERMOSELL E ISABEL MARIA MERCHÁN ROMERO

Universidad de Extremadura

Resumen

Las investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes sufren ansiedad en época de exámenes y, considerando que el ejercicio de la profesión docente es uno de los que presenta un índice de ansiedad más alto, se ha diseñado un estudio que pretende conocer si los estudiantes de grado de maestro presentan mayor ansiedad ante situaciones de exámenes o ante situaciones propias del ejercicio de la profesión docente. Para ello, se han analizado los resultados obtenidos a través de la aplicación de un Test de autopercepción de ansiedad en situaciones de exámenes y ante situaciones del ejercicio profesional. Con estas pruebas obtenemos información sobre el grado de manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras que presentan los estudiantes ante ambas situaciones. Los resultados muestran que los estudiantes sufren mayor ansiedad en los exámenes que ante situaciones de práctica docente, por lo que existen diferencias significativas. Además, las manifestaciones de ansiedad más presentes en estos estudiantes en ambas situaciones son las cognitivas y las menos presentes, las motoras. En conclusión, este estudio pone de manifiesto que los alumnos experimentan mayor ansiedad ante situaciones de evaluación, como son los exámenes semestrales, que ante situaciones del periodo de prácticas que viven como una situación de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta forma parte de un proyecto transfronterizo (Badajoz-España y Castelo Branco-Portugal) de investigación cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en la práctica educativa docente.

Este estudio evalúa la ansiedad de estudiantes de grado de maestro, fundamentándose en que la docencia es una profesión que genera más nivel de ansiedad y estrés, como demuestra la investigación de Lambert y McCarthy (2006), siendo la ansiedad junto con el estrés y la depresión, las principales enfermedades que causan bajas laborales entre los maestros y profesores, algo que se confirma en el estudio realizado por Alemañ en 2009.

Kyriacou (2003) afirma que la docencia es una labor muy exigente que provoca estrés y en algunos casos ansiedad a las personas que la desempeñan. Además, el docente nunca había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias y este escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio (Gómez 2000, 19).

La ansiedad, según Gutiérrez-Calvo y Averó (1995), constituye una tendencia relativamente estable de los sujetos que responden con niveles elevados de estrés en ciertas situaciones, debido a que están preocupados por no desempeñar adecuadamente sus tareas y que esto tenga consecuencias en su autoestima, su estatus o la pérdida del beneficio que se esperaba al superar la situación.

Según la Teoría tridimensional de la ansiedad (Oblitas 2014), el estado de ansiedad se hace observable a través de tres tipos de manifestaciones: las cognitivas (preocupación excesiva, pensamientos negativos sobre la situación y sobre uno mismo, evaluación negativa de los estímulos, percepción de la situación como incontrolable, dificultad para pensar, concentrarse y decidir, y temor a que los demás perciban las dificultades y el estado de ansiedad que sufren), las fisiológicas (dificultad para respirar o sensación de ahogo, palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado, sudoración o manos frías y húmedas, sequedad de boca, mareos o sensaciones de inestabilidad, náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales, sofocos o escalofríos, micción frecuente y dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta) y las motoras (temblor de la voz, repeticiones, tartamudeo, quedarse en blanco, tic, temblores, evitación de situaciones temidas, fumar o comer en exceso, intranquilidad motora o, por el contrario, quedarse paralizado).

La mayoría de los estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, lo cual puede influir negativamente en el rendimiento y los resultados, de la misma manera que puede llegar a afectar al equilibrio emocional y personal de los alumnos (Bausela 2005)

Rosario et al. (2008) exponen que los estudiantes perciben las situaciones de evaluación como más o menos amenazadoras según diferencias individuales en ansiedad ante los exámenes, factores personales y situacionales, competencias para el estudio, preparación para el afrontamiento, así como dependiendo de la interpretación que se haga de la situación de examen.

Por todo ello nos preguntamos si los docentes experimentan el mismo nivel de ansiedad en los exámenes que les conducen a obtener su título de maestro que en el ejercicio de esta profesión y cuáles son las manifestaciones de ansiedad más comunes en los estudiantes de maestro y en los alumnos en periodo de prácticas de maestro.

2. MÉTODO

Materiales

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario de autoevaluación elaborado por José Manuel Hernández, Doctor en Psicología y Profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador de la Comisión de Ansiedad y Estrés en el campo de la educación. El cuestionario, elaborado para evaluar el nivel de ansiedad que generan las situaciones de evaluación a los estudiantes, consta de 12 ítems, que miden manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras, propias de la experimentación de la ansiedad. El estudiante debía valorar el grado en que sufre cada manifestación según una escala del 1 al 5, en la que 1 implica que nunca sufre esa manifestación y 5 significa que siempre le sucede.

Si la puntuación final del cuestionario se encuentra entre 1-2 puntos no resulta preocupante, si se encuentra entre 3-4 puntos muestra que las manifestaciones experimentadas pueden interferir en el rendimiento del sujeto, en la prueba de evaluación, y si la puntuación obtenida es superior a los 4 puntos existe un nivel de ansiedad elevado que repercute en el rendimiento y, en consecuencia, puede tener influencias a nivel psicológico.

En el análisis de resultados se ha empleado el Programa Estadístico SPSS.

Participantes

La muestra analizada está compuesta por 80 estudiantes de cuarto curso de grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación, en la Universidad de Extremadura. Fueron seleccionados al azar, por conglome-

rados, de entre los distintos grupos de alumnos estudiantes de grado en esta facultad.

Diseño

La metodología empleada ha sido cuantitativa-experimental, considerando esta metodología pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad y por no disponer de otros datos que faciliten la obtención de información cualitativa.

Procedimiento

Una vez realizado el muestreo, se selecciona el instrumento de evaluación y se procede al desarrollo del estudio. En una hora en la que todos los alumnos asisten al aula, se les facilita el cuestionario que deberán cumplimentar de forma individual y reflexiva. Una vez obtenidos los datos, se analizan y se extraen conclusiones.

3. RESULTADOS

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, considerando las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras por separado, así como el nivel global de ansiedad y estrés.

El análisis de los datos demuestra que los estudiantes sufren mayor ansiedad ante situaciones de examen que ante situaciones que viven durante su periodo de prácticas, pudiendo examinarse esto en los tres tipos de manifestaciones de ansiedad evaluadas, aunque únicamente a nivel fisiológico y global se observan diferencias significativas ($U = 0,000$).

La Figura 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se han revisado las manifestaciones de ansiedad que presentan los estudiantes de grado de Maestro ante los exámenes y ante situaciones del ejercicio de la práctica docente, diferenciando entre manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras.

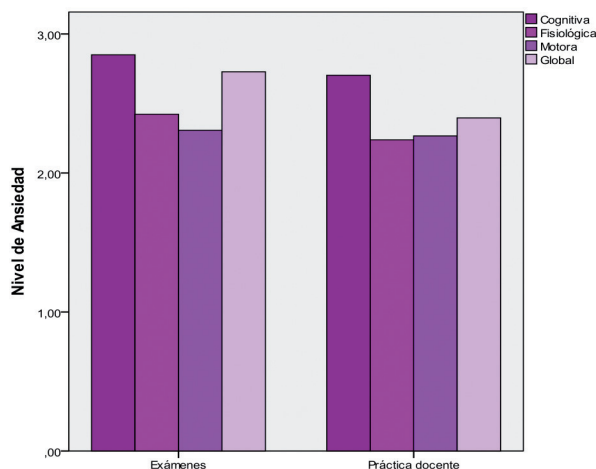


Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas con la prueba U de Mann-Whitney.

Las principales conclusiones de la investigación que se destacan son las siguientes:

- Los estudiantes sufren mayor ansiedad ante situaciones de evaluación, como son los exámenes semestrales, que ante situaciones del periodo de prácticas, que viven como situaciones de aprendizaje, pero únicamente a nivel fisiológico y global se observan diferencias significativas ($U = 0,000$).
- Las manifestaciones cognitivas son las más presentes en ambas situaciones, de manera que los estudiantes sufren dificultades de concentración y toma de decisiones, e igualmente se autoperciben incapaces de afrontar dichas situaciones.
- Las manifestaciones fisiológicas y motoras se presentan en menor medida, aunque las diferencias en cuanto a las manifestaciones fisiológicas entre las situaciones de exámenes y las de práctica docente son significativas.
- Las manifestaciones motoras son las que presentan menos diferencias entre ambas situaciones, dado que siguen siendo elevadas en el ejercicio de la práctica docente porque los alumnos temen que los demás las perciban.

Las conclusiones de este estudio concuerdan con las obtenidas por Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), cuya muestra de estudiantes presenta en mayor medida manifestaciones cognitivas de ansiedad, seguidas de manifestaciones fisiológicas y motoras, al igual que sucede en el estudio que se expone.

Finalmente, es preciso mencionar la necesidad de formación a los estudiantes y a los docentes en el ejercicio profesional en técnicas de control de la ansiedad para el afrontamiento de situaciones de estrés cotidianas en el contexto educativo formativo y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemañy, C. 2009. «La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión». *Cuadernos de educación y desarrollo* 1 (1): 22-31.
- Álvarez, J., J. M. Aguilar y J. J. Lorenzo. 2012. «La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10 (26): 333-354.
- Bausela, E. 2005. «Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica». *Educere: Revista Venezolana de Educación* 31: 553-557.
- Gómez, L. 2000. «Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes». En *Prevención del estrés profesional docente*, ed. L. Gómez y J. Carrascosa. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gutiérrez-Calvo, M. y P. Averó. 1995. «Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza». *Psicothema* 7: 569-578.
- Kyriacou, Ch. 2003. *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Lambert, R. y Ch. McCarthy. 2006. «Understanding teacher stress in an age of accountability». *A volumen in research on stress and coping in education*. Connecticut.
- Oblitas, L. 2004. *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.
- Rosario P. et al. 2008. «Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares». *Psicothema* 20 (4): 563-570.

UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL SENTIDA. LA GESTIÓN EMOCIONAL CON EL ALUMNADO DEL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA

PAULA ESCOBEDO PEIRO Y DIANA MONTSERRAT FERRER

Universitat Jaume I

Resumen

La educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Este trabajo se presenta como propuesta eficaz para el desarrollo de las competencias emocionales y la vivencia de la gestión emocional con el alumnado del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I. El método consiste en la elaboración –por parte de los estudiantes de la asignatura Educació emocional a l'escola inclusiva– de un diario personal de gestión emocional a través del cual se pretende que sean conscientes de sus propias emociones y encuentren herramientas para poder gestionar aquello que sienten. A través de la vivencia de situaciones sentidas trabajamos con ellos la interrelación entre la emoción, el pensamiento y las actitudes o acciones de manera que se fomenta el autoconocimiento y la gestión adecuada de las emociones. Los resultados obtenidos nos muestran cómo el alumnado desarrolla su inteligencia emocional y, por tanto, produce una percepción de mejora de sus propias competencias emocionales.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, bienestar emocional, gestión emocional, crecimiento emocional.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación explicaremos una propuesta que utilizamos en la asignatura Educació emocional a l'escola inclusiva, del Màster Universitari en Psicopedagogia de la Universitat Jaume I, como metodología eficaz para que el alumnado trabaje sus emociones. Por este motivo, abordaremos el trabajo emocional desde una perspectiva que va más allá de la identificación emocional, situando al alumnado dentro de una práctica vivencial en la que se les da la oportunidad de fomentar la introspección y, con ello, conectar con su interior emocional para facilitar que cada estudiante pueda experimentar en sí mismo, la gestión de sus propias emociones. Tarea que no consideramos fácil pero sí primordial, pues defendemos la necesidad de desarrollar las competencias emocionales de los adultos, en primera instancia, como modelos de educación emocional para niños y adolescentes.

Nos situamos en el paradigma de la educación emocional, desde el cual se pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida (Bisquerra 2009). La educación emocional es «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarlo para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social» (Bisquerra 2000).

Para este autor, la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en formación permanente durante toda la vida. La educación emocional es una educación para la vida, adopta un enfoque del ciclo vital y es un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto, justifica Bisquerra, es así debido a que las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir de todas las competencias que se conocen. Requieren un entrenamiento continuo. Por este motivo, consideramos que los futuros psicopedagogos deben desarrollar dichas competencias emocionales englobadas dentro del desarrollo humano como una de las funciones que realizar en su labor profesional. Asimismo vemos, en este paradigma, cómo el desarrollo de las competencias emocionales produce un incremento de la inteligencia emocional y cómo la educación emocional persigue este objetivo.

El concepto de inteligencia emocional surge con Salovey y Mayer (1990) y llega a tener su máxima popularidad con Goleman (1995). Según la versión original de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. En

1995, Goleman definió la inteligencia emocional como la capacidad de conocer las propias emociones, saber regularlas, reconocer las emociones de los demás, saber motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que establecemos con otras personas y con nosotros mismos. Asimismo estimó que la inteligencia emocional representa el 80 % de éxito en la vida.

Según dicho autor, la competencia emocional es la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional. Bisquerra (2009) entiende la competencia emocional como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular, de forma apropiada, los fenómenos emocionales». Igualmente defiende que la finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor enfrentamiento a los retos que plantea la vida. Así pues, consideramos que tener competencia emocional significa tener conciencia de las propias emociones y saber gestionarlas en beneficio de uno mismo.

En el marco de la inteligencia emocional podemos establecer dos tipos generales de competencias estrechamente relacionadas: la competencia personal y la competencia social (Goleman 1995). Sin embargo, nos basamos en el modelo de Bisquerra (2009), por considerarlo un modelo enfocado para la educación emocional, más actual y completo que se encuentra en continuo proceso de construcción, análisis y revisión. En este modelo, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Nuestra propuesta abraza el desarrollo de este conjunto de competencias emocionales y se enmarca dentro de este modelo.

Pero defendemos propuestas que ayuden no solo a identificar las propias emociones sino a gestionarlas, que busquen el propio crecimiento emocional, que miren en el interior emocional de cada uno. Porque, de lo contrario, corremos el riesgo de una educación emocional más superficial, donde solamente se instruya a los futuros psicopedagogos para conocer al alumnado y sus emociones. Sin embargo, esta tarea será más difícil si no se da la oportunidad a estos primeros, de conocerse profundamente a sí mismos y a sus emociones, porque los adultos somos el espejo, el reflejo donde se miran los alumnos. ¿De qué sirve, por ejemplo, instruir al psicopedagogo para abordar conflictos, si él mismo no trabaja, primero, su interior emocional para abordar los propios conflictos que le puedan surgir en su tarea profesional? En esta línea, estamos muy de acuerdo con Vaello (2009). Este autor dice que no podemos transmitir lo que no tenemos, ni exigir lo que no se da. Muchas veces se pide

a los psicopedagogos que orienten y desarrollen en niños y adolescentes competencias emocionales cuando todavía ellos no han tenido la oportunidad de haber sido educados emocionalmente, de haber recibido una formación en educación emocional.

Por ello, presentamos esta propuesta que realizamos dentro de la asignatura. Pensamos que es una metodología que ayuda a nuestros estudiantes a conectar con su interior emocional, para conocer a fondo sus emociones y convertirse en un modelo auténtico de gestión emocional.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son:

- Fomentar la autoescucha en el alumnado.
- Favorecer la gestión emocional desde el sentir, vivir y soltar la emoción, llevándonos un aprendizaje de la misma.
- Tomar conciencia de nuestras proyecciones como mecanismo para favorecer el autoconocimiento.

3. MÉTODO

El método que nosotras proponemos para poder dar respuesta a los objetivos planteados es la elaboración de un diario personal de gestión emocional, en el que hacer más consciente el proceso de gestión emocional. Puesto que una manera de trabajar las emociones, día a día, es ser consciente de las mismas. Además, es necesario saber hacer una gestión de nuestras emociones, que nos ayude a aceptarnos más y a integrar aspectos que solemos despreciar en nosotros mismos o en los otros. Se trata de vivir las emociones como una fuente de información que nos ayude a crecer. Esto es fundamental en la formación de maestros y en la de futuros psicopedagogos, para poder acompañar en un futuro a su alumnado o incluso a las familias.

Desde la asignatura Educación emocional a l'escuela inclusiva invertimos parte de la formación en que el alumnado sea consciente de sus propias emociones y encuentre herramientas propias para poder gestionar aquello que siente. De manera que les aporte comprensión y aceptación. Todo esto, tratando de favorecer un trabajo de integración sentido y consciente.

En primer lugar, repensamos con ellos qué son las emociones y qué emociones sentimos cotidianamente. Después los invitamos a que identifiquen cómo

se sienten ante las emociones que experimentan. Además, hablamos con ellos sobre la importancia de los pensamientos y de las creencias cuando perciben una situación. A lo largo de la asignatura, tratamos de hacer más consciente este proceso de pensamientos y creencias ligado a las emociones. Por eso, les pedimos que elaboren un diario personal de gestión emocional.

En este diario, cada semana tienen que elegir una situación en la que hayan sido conscientes de aquello que sentían, y describirla. Eligen aquellas situaciones en las que experimentan una emoción o varias. Algunas de las emociones que tienen que describir obligatoriamente son: la ira y la tristeza. Puesto que estas emociones han sido menos aceptadas socialmente y normalmente su gestión suele ser menos consciente y menos saludable que, por ejemplo, la gestión de la alegría. En el caso de la tristeza y de la ira, insistimos mucho en su potencial sanador y en la riqueza que se puede experimentar si hacemos una buena gestión de las mismas.

Por otra parte, destacamos la importancia de los pensamientos como un aspecto relevante a la hora de desencadenarse en nosotros las emociones o incluso, a la hora de vivirlas. Los pensamientos forman parte del diálogo interno que mantenemos con nosotros mismos y que quizás no siempre es consciente. En algunas ocasiones ese diálogo nos puede arrastrar a la culpa e incluso a atacarnos o ejercer un lenguaje violento o de desprecio hacia nosotros mismos. En otras ocasiones, ese diálogo puede ser tranquilizador, benévolo y compasivo. Desde la asignatura insistimos en que «todo está bien», se trata de autoobservarnos, para desde ahí, poder transformar de manera honda y profunda, ese diálogo interno. Simplemente, se trata de observar y tomar conciencia.

Normalmente, este diálogo que nace dentro de nosotros está oculto a nuestra consciencia. A medida que le prestamos atención, podemos, poco a poco, darnos cuenta de cómo nos hablamos y de cómo percibimos la realidad.

Para qué puedan acceder más fácilmente a ese diálogo interno, les facilitamos técnicas de relajación que les permitan conectar mejor con esos pensamientos. Poco a poco, les será más fácil hacer conscientes esos pensamientos sin necesitar un tiempo de relajación, sino que de alguna manera, esta práctica de observarse la podrán integrar en su vida diaria.

Este trabajo está relacionado con el autoconocimiento y, en muchas ocasiones, gracias a las proyecciones que realizamos hacia fuera de nosotros mismos, podemos ver reflejado nuestro mundo interior. Por eso, en una de las partes del diario, tienen que preguntarse qué les molesta de la situación o del otro. Normalmente, aquello que no vemos en nosotros y que no aceptamos (por nuestras creencias, etc.) lo situamos en la sombra y lo vemos directamente en los demás (Jung 1994). Esas cosas que me molestan particularmente del otro, seguramente yo no me las permito experimentar o no las acepto en mí

mismo. Este trabajo es una toma de conciencia para darnos cuenta de que no nos amamos íntegramente. El otro será para nosotros un espejo, que nos permitirá avanzar y profundizar en nosotros mismos. Gracias al otro, podemos conocernos, aceptarnos y amarnos más.

Entre las preguntas que les ofrecemos, a modo de guion, para poder hacer un análisis de esa gestión y toma de conciencia de sus emociones, indagamos sobre cómo viven y «sueltan» las emociones. Todo este proceso puede darse de manera automática o inconsciente. Desde este trabajo ponemos el énfasis en el darnos cuenta, en la atención y la observación de aquello que se está dando en mí.

Es importante observar si cuando siento la emoción me permito vivirla o trato de huir de ella e intento «no vivir» aquello que aparece en mí, en mi cuerpo. Es decir, si intento, desde los pensamientos, negar aquello que me muestra mi cuerpo y tapanlo. También es interesante conocer si aparecen cambios físicos en mi cuerpo que me indican que estoy sintiendo una emoción.

Es relevante (al igual que la emoción desencadena un movimiento en mi cuerpo, y mis pensamientos pueden negar lo que puedo sentir), observar si una vez se ha ido esa sensación física, mis pensamientos siguen alimentando cólera, desesperación, etc. Puesto que es necesario permitirnos experimentar desde lo más profundo las emociones que sentimos y también soltarlas, llegado el momento.

Una de las últimas partes del guion, nos sitúa de nuevo en la respuesta que damos. Después de hacer todo este proceso, de sentir las emociones de manera lo más consciente posible, ¿qué respuesta damos a la situación que se presentaba al comienzo?, si es que damos alguna respuesta. Cuanto más conscientes seamos de todo lo que despierta en nosotros el sentir las emociones, podremos dar una respuesta también más consciente y no tan automática.

Para finalizar el ejercicio, le pedimos al alumnado que responda a la siguiente pregunta: ¿Qué tengo que aprender de mí mismo a partir de esta situación? Con esta pregunta tratamos de volver a nosotros mismos. Es decir, gracias al otro, o a esa situación que me ha molestado, puedo darme cuenta de si eso que veo fuera, está en mí o si eso que me molesta, yo no me permito experimentarlo bajo ningún concepto, etc. A partir de esta pregunta conectamos las proyecciones que hacemos en los demás con un trabajo de autoconocimiento, que nos permite aceptarnos tal y como somos y amar esas partes que están en nosotros y que negamos.

En resumen, el guion que aportamos a nuestro alumnado para poder realizar este trabajo reflexivo y de toma de conciencia es el siguiente:

- 1) Contextualización de la situación en la que ha surgido la emoción que vas a analizar.

- 2) Identificación de la emoción y de los pensamientos.
- 3) ¿Cómo vivo y cómo suelto la emoción?
- 4) Pensamientos que me digo para soltar la emoción y una vez la he soltado.
- 5) Respuesta.
- 6) ¿Qué tengo que aprender de mí mismo a partir de esta situación?

4. RESULTADOS

Para mostrar los resultados nos basamos en los diarios personales de gestión emocional, realizados por el alumnado del curso 2016/2017 y del 2017/2018 y también en las reflexiones mostradas en sus respectivos diarios de reflexión del aula, ya que este trabajo de gestión emocional es acompañado, durante toda la asignatura, por las profesoras que la impartimos. Por eso, nos centraremos en dar respuesta a los objetivos planteados, y viendo el progreso alcanzado por el alumnado, pensamos que sí que se han conseguido estos objetivos.

En cuanto a fomentar la autoescucha, pensamos que durante todo el proceso tienen que poner atención en este aspecto, para ser conscientes de sus pensamientos y sus emociones. Esta autoescucha, además, les ayuda a conectar con aspectos del pasado:

Hoy creo que he vuelto a los trece años, donde después de haberlo pasado mal en el instituto, iba a un campamento de verano donde yo cogía el personaje de una persona popular y actuaba como él. Este ego-sentimiento era negativo, porque aunque estaba en una edad difícil, era capaz de engañar a las personas que me rodeaban con tal de sentirme acogido. (Diario alumno curso 2016-2017, martes 21 de febrero de 2017).

En este fragmento el alumno nos muestra que no le gustan las personas que pueden engañar a los demás y, sin embargo, siente que en esa ocasión él representaba este papel.

Respecto al objetivo: favorecer la gestión emocional desde el sentir, vivir y soltar la emoción, llevándose un aprendizaje de la misma, pensamos que sí que se consigue y mostramos un fragmento de un diario de gestión emocional:

Aquesta emoció de tristesa em costa viure-la. Ja que, en aquesta situació, vaig sentir molt dolor, i no volia viure'l. Per tant, crec que no em permetia viure-la, encara que tampoc podia eliminar-la. La vaig viure amb malestar, angoixa, amb moltes ganes de plorar, d'esclatar, etc. Volia no estar en eixa situació. Finament,

vaig decidir no pegar-li més voltes i estar una estona “gaudint” del que estàvem fent, però sense parlar del tema. Per tant, penso que la forma en la qual vam (perquè els dos estàvem igual) deixar anar l’emoció va ser, deixant-la eixir poc a poc, no donant-li més voltes fins que no ens relaxarem i tranquil·litzarem un poc. La veritat que va ser el millor, vaig notar com poc a poc podíem estar millor, més tranquils. Poc a poc, l’emoció se’n va anar. Durant la vivència d’aquesta emoció vaig experimentar molta tensió corporal i mental. També vaig experimentar cansament. (Diario personal de gestión emocional, Alumno X del curso 2017- 2018).

La parte relacionada con el aprendizaje, también está presente y el alumnado lo puede registrar respondiendo a la pregunta: ¿Qué tengo que aprender de mí mismo a partir de esta situación? De esta manera, además, toman conciencia de sus proyecciones y aumentan su conocimiento de sí mismos. Desde los diarios de gestión emocional, podemos comprobar cómo el alumnado describe esa toma de conciencia de sus propias proyecciones.

Además, algunos de los comentarios de la valoración de la asignatura, también dan muestra de este trabajo de autoconocimiento que se ha realizado a lo largo de la misma:

Me gustaría dar las gracias por esta asignatura y también a las profesoras que la han llevado a cabo, ya que me ha ayudado mucho en mi crecimiento personal. Me ha hecho sentir bien y me ha ayudado a resolver muchas dudas que tenía. Ha provocado en mí que empiece a andar por un camino que necesitaba que apareciera, que es la gestión emocional. Pienso que esta asignatura debería darse en las escuelas y en muchos grados de la universidad, ya que considero que todos participamos de una historia personal y profunda en donde hay heridas que debemos sanar y, así poder llevar a cabo nuestra vida y nuestra profesión con mucho más sentido. (Diario alumno curso 2017-2018, 24 de abril del 2018).

Además, esta mayor toma de conciencia aparece en el alumnado como una oportunidad para sentirse más protegido, como destaca una alumna:

Finalment, vos vull donar les gràcies per haver-me acompanyat en aquesta experiència emocional. Com he dit a classe, per a mi educar-me emocionalment és sentir-me alliberada i a la vegada protegida. Em sorprèn saber que després de vint-i-tres anys de vida he descobert una altra manera de pensar-me i pensar el meu entorn, per poder viure millor i conviure, que mai havia conegut, malauradament. (Diario alumna curso 2017-2018, 24 de abril del 2018).

5. CONCLUSIONES

Pensamos que, gracias a este trabajo, el alumnado desarrolla una mayor autoescucha, se favorece una gestión emocional más consciente y además, se accede a una indagación personal que les permite autoconocerse, en ámbitos desconocidos hasta el momento para ellos. Se trabajan las distintas competencias emocionales y se acompaña al alumnado en un trabajo de introspección, desde el que tomar conciencia sobre su manera de gestionar las emociones y encontrar nuevas pautas, nacidas desde su interior, para, en caso necesario, transformar sus pensamientos y sus respuestas.

Por ello, vemos que es una propuesta eficaz que permite mejorar su propio bienestar emocional y las relaciones con las personas de su entorno. Concluimos que los resultados que presentamos nos muestran cómo el alumnado desarrolla su inteligencia emocional y, por tanto, produce una percepción de mejora de sus propias competencias emocionales.

Consideramos que este trabajo emocional resulta indispensable en la formación de los futuros psicopedagogos para poder acompañar al alumnado, a los docentes y a las familias. Con el fin de llevar a cabo este cometido es indispensable que sean conocedores de su propia educación emocional, que sean conscientes, reflexionen y lleven a cabo una transformación sanadora de las propias emociones. Consideramos, por lo expuesto, que el método que presentamos es una herramienta eficaz para ello.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Generalitat Valenciana, al Fondo Social Europeo y a la Universitat Jaume I por la cofinanciación para desarrollar esta investigación. Número de subvención UJI-A2018-10. Agradecemos también la ayuda a la Innovación educativa de la Universitat Jaume I con código 3682/18.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- . 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. 1995. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jung, C. G. 1994. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. y J. D. Mayer. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9: 185-211.
- Vaello, J. 2009. *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTAS CAPACIDADES COGNITIVAS: UN ESTUDIO EMPÍRICO. PARTE III.

ALEJANDRA GOULD GAVIDIA, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ ESTEVE
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Hasta la fecha, los estudios que han observado las competencias emocionales en niños con altas capacidades han ofrecido resultados contradictorios (Patty, Brackett, Ferrándiz y Ferrando 2011), mientras algunos autores indican que los sujetos con altas capacidades presentan mayor inteligencia emocional (IE) que los sujetos normales, otros afirman que tienen mayores problemas de ajuste emocional.

El estudio aquí presentado da continuidad a la propuesta planteada en la II Jornada de Estudio e Investiga, con el título de: *Inteligencia emocional y altas capacidades cognitivas: Un estudio empírico*. El objetivo de este trabajo se centra en probar empíricamente la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE entre los sujetos de altas capacidades y los sujetos normotípicos.

2. METODOLOGÍA

Muestra: La muestra total está compuesta por 226 sujetos, 28 de los cuales son niños y niñas con altas capacidades de la Asociación Castellonense de

Apoyo al Superdotado (ACAST) y 198 son alumnado de primaria de la provincia de Castellón. La edad de la muestra se comprende entre los 8 y 12 años.

Instrumentos: Para examinar los niveles de inteligencia emocional de los sujetos, se pasó la siguiente prueba:

MEIT. Test de habilidad, totalmente computerizado, que permite evaluar la capacidad de percibir, comprender y gestionar las emociones, así como obtener una puntuación total en inteligencia emocional (Sánchez-Gómez y Bresó 2019).

Procedimiento y análisis de datos: Tras administrar la prueba, se procedió a realizar el análisis estadístico. Para observar la diferencia entre grupos se utilizó una Prueba T para dos muestras independientes, donde la variable dependiente son las diferentes ramas de la IE (percepción, comprensión y gestión), así como la puntuación total de IE. Este análisis se ha realizado con el programa informático SPSS.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la Prueba T indican que el grupo de altas capacidades tiene una media superior a los sujetos normales en las cuatro variables del MEIT, con una diferencia de medias de: 4,98 en IE total, 5,74 en Gestión, 2,82 en Comprensión y 6,39 en Percepción de emociones.

Las diferencias mostradas son estadísticamente significativas en IE total, Gestión y Percepción, con un nivel de significación bilateral de 0,021, 0,048 y 0,031 respectivamente. Sin embargo, las diferencias encontradas en Comprensión de emociones tienen un nivel de significación bilateral de 0,350, indicando que esta diferencia no es estadísticamente significativa.

4. CONCLUSIONES

Tal y como se esperaba, en las puntuaciones en IE nuestros datos muestran que el alumnado de altas capacidades puntúa más en IE que los alumnos normotípicos y, por tanto, muestra una mayor habilidad de percibir, entender y, sobre todo, manejar las emociones propias y de los demás. No obstante, la diferencia de las puntuaciones en la rama de comprensión no resultó significativa.

Para futuras investigaciones se deberían abordar las posibles explicaciones con respecto a la rama de comprensión así como realizar estudios longitudinales para investigar posibles diferencias en las puntuaciones en función de la edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Patty, J., M. Brackett, C. Ferrándiz y M. Ferrando. 2011. «¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14 (3): 145-156.
- Sánchez-Gómez, M. y E. Bresó. 2019. «The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): An Ability Test to Assess Emotional Intelligence at Work». *Sustainability* 11: 827.

RESÚMENES

INPULSE, UNA SOLUCIÓN DIGITAL PARA MEJORAR EL CLIMA LABORAL MEDIANTE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y EDGAR BRESÓ ESTEVE

Universitat Jaume I

Resumen

InPulse es un software que ayuda a gestionar a equipos de trabajo a través del control del clima laboral. Para ello, el empleado, una vez a la semana, realiza sencillas pruebas en las que entrena sus habilidades emocionales y a su vez es evaluado acerca de aspectos que tienen que ver con el clima laboral. El encargado de RR.HH. monitoriza el funcionamiento de su organización a través de un panel de control en el que recibe, en tiempo real, información acerca del estado emocional de los trabajadores que integran su empresa. Este panel de control sirve, a su vez, para ayudar en la toma de decisiones, ya que aporta recomendaciones personalizadas para poder darle a los empleados lo necesario con el objeto de mejorar su rendimiento y evitar problemas de tipo psicosocial. Además, el trabajador apenas debe emplear 3 minutos de su tiempo a la semana para responder las cuestiones a través de la aplicación.

El método de InPulse trata de mejorar el clima laboral y la motivación del equipo de trabajo mediante 3 fases:

- 1) *Seguimiento*. Una vez por semana, la aplicación InPulse envía un recordatorio para entrenar las capacidades del empleado mediante ejercicios de dificultad variable. Además, mientras mejora sus habilidades, se lanzan varias preguntas de forma no invasiva para conocer cómo están yendo las cosas en el trabajo.
- 2) *Información relevante*. Los datos llegan al panel de control del responsable de la empresa mostrando información relevante a través de gráficas actualizadas diariamen-

te y de uso intuitivo. De esta forma, es muy sencillo seleccionar qué información te interesa más y resulta más fácil tomar el control de tu empresa en tiempo real.

3) *Acción*. Recibe informes personalizados para identificar debilidades y fortalezas en los diferentes departamentos de tu organización. Una vez localizado el objetivo, se recomiendan posibles soluciones ante ese problema o, en el caso de resultar un problema complejo, se ofrece la oportunidad de contactar con un psicólogo especialista para poder llevar a cabo las acciones que mejor se adapten a las necesidades de la organización.

Hasta la fecha, InPulse ha sido testado en más de 430 trabajadores de 4 empresas distintas, los cuales han recomendado su uso un 92 % de las veces. Además, fruto de la colaboración con el equipo de RR.HH., los datos arrojan que el rendimiento medido ha crecido en un 9 % a partir del uso de la herramienta, principalmente debido a la mejora en la comunicación y el desarrollo de nuevas habilidades interpersonales.

InPulse nace como una solución que pretende mejorar el clima laboral y la productividad de grandes empresas a través del entrenamiento en inteligencia emocional, una habilidad que ha demostrado aumentar el rendimiento de los trabajadores en torno a un 9 %. Todo ello mediante una interfaz de uso sencillo y resultados muy visuales que ayudan a los departamentos de RR.HH. a gestionar mejor sus equipos de trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Generalitat Valenciana, al Fondo Social Europeo y a la Universitat Jaume I por la cofinanciación para desarrollar esta investigación. Número de subvención UJI-A2018-10.

LA IMPORTANCIA DEL TIEMPO DE RESPUESTA EN LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

EDGAR BRESÓ ESTEVE, MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ Y MARTA RUBIO ZAURÍN

Universitat Jaume I

Resumen

En las últimas décadas el concepto de inteligencia emocional (IE) ha adquirido protagonismo en el ámbito de la investigación y uno de los aspectos sobre el que más se ha indagado ha sido su medición. Sin embargo, no existe todavía consenso en la comunidad científica sobre cómo evaluar la IE, ya que esta se ha llevado a cabo, principalmente, mediante medidas de autoinforme y test de habilidad. Las medidas de autoinforme fueron las primeras en emplearse en la evaluación de la IE gracias a su fácil administración. Este tipo de medidas han recibido muchas críticas, principalmente porque proporcionan una estimación de las habilidades de IE, es decir, evalúan lo que se conoce como Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y no la capacidad emocional real que posee el sujeto (Berrocal y Pacheco 2005). A raíz de las críticas realizadas a las medidas de autoinforme, la evaluación de la IE se ha centrado en la elaboración de medidas que puedan evaluarla como lo que es, una habilidad, dando lugar así a las medidas de ejecución (Mayer, Salovey y Caruso 2002; Śmieja, Orzechowski, Stolarski 2014; Sánchez-Gómez 2019). La medida de ejecución para la evaluación de la IE más utilizada y extendida es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso 2002). Este instrumento está compuesto por 141 ítems divididos en 8 tareas que miden las cuatro ramas (dos tareas por cada rama) del modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Sin embargo, diversos autores señalan las debi-

lidades de esta prueba. Uno de los principales puntos débiles del MSCEIT es no tener en cuenta el tiempo de respuesta ya que este es especialmente relevante a la hora de evaluar capacidades, como es el caso de la IE. La consideración del tiempo de respuesta como variable a la hora de evaluar las competencias emocionales añadiría poder predictivo a los test dedicados a la evaluación de la IE y haría que aumentara su validez ecológica, pues se adaptaría al modo natural en que se da la situación. Un ejemplo de cómo otros instrumentos sí contemplan la variable tiempo en su análisis es el WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*), que mide la inteligencia o CI basándose en la premisa de que existe un tiempo limitado para ofrecer una solución a un problema y que esta pueda considerarse correcta. De esta forma, podemos generalizar que si existe un límite para ofrecer una solución a un problema cognitivo, debe haberlo también para un problema emocional, considerando emocionalmente correctos a aquellos individuos que den respuestas apropiadas y rápidas (Matthews, Roberts y Zeiner 2004), siendo el tiempo que se tarda en dar una respuesta a un problema un factor determinante que constituye un reflejo de nuestra capacidad a la hora de reaccionar ante un estímulo (Cabrera et al. 2010). A pesar de que no está exenta de debilidades, la investigación ha demostrado que las pruebas de habilidad son la mejor estrategia para evaluar la IE (Extremera y Fernández-Berrocal 2004). Por este motivo, a día de hoy entendemos que los investigadores debemos utilizar este tipo de instrumentos de evaluación para tal fin.

Palabras clave: inteligencia emocional, tiempo de respuesta, MSCEIT.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Generalitat Valenciana, al Fondo Social Europeo y a la Universitat Jaume I por la cofinanciación para desarrollar esta investigación. Número de subvención UJI-A2018-10. Agradecemos también la ayuda a la Innovación educativa de la Universitat Jaume I con código 3682/18.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berrocal, P. F. y N. E. Pacheco. 2005. «La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 19(3): 63-93.
- Cabrera et al. 2010. «Tests informatizados y el registro del tiempo de respuesta, una vía para la precisión en la determinación del nivel de logro de un saber matemático». *Estudios pedagógicos* 36(1): 69-84.

- Extremera, N. y P. Fernández-Berrocal. 2004. «El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe». *Boletín de Psicología* 80: 59-77.
- Fernández Megías, C., J. C. Pascual Mateos, J. Soler Ribaudi y E. García Fernández-Abascal. 2011. Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema* 23: 778-785.
- Mayer, J. D., P. Salovey y D. R. Caruso. 2002. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Canadá: MHS Publishers.
- y —. 1997. «What is emotional intelligence?» En *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, ed. P. Salovey and D. Sluyter. New York: Basic Books.
- Sanchez-Gomez, M. y E. Bresó. 2019. «The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): An Ability Test to Assess Emotional Intelligence at Work». *Sustainability* 11: 827.
- Śmieja, M., J. Orzechowski y M. S. Stolarski. 2014. «TIE: An Ability Test of Emotional Intelligence». *PLoS ONE* 9: e103484.

DOES OUR PREVIOUS STATE OF MIND INFLUENCE THE HAPPINESS WE FEEL TODAY?

PATRICIA FLOR ARASIL Y MARCEL ELIPE MIRAVET

Universitat Jaume I

Abstract

It is known that emotions are the result of internal states that cannot be observed because they are subjective phenomena. Emotions can be activated due to different reasons and its duration is much shorter than a state of mood, thus these they can last hours or days (Ekman 1992; Frijda 2009). So, what is a feeling? A feeling is the subjective way to express the emotion. Focusing on emotions, «basic» emotions seem to be few and they can be described or classified depending on their valence (positive-negative) and arousal (low-high intensity) (Fox 2008). The daily register or diary used as a tool for collecting data in research and overall, that explores changes in a person during time has increased in the past years. This daily information can be very useful when finding cyclic patterns and when we study its effects (Liu & West 2016). Those things that take place inside the person (the variable) are so important as the dynamic is different between the people (between subjects).

The main objective of the study was to explore the effect of mood levels in previous days, age, gender and holidays within mood. An on-line tool was created from which the participants easily registered those variables (previously having completed a questionnaire on demographic variables; 74 psychology students participated, 68 women and 6 men (mean age of 22 years and st of 4,296). Data was collected daily during 90 consecutive days.

Results show that the mood levels in previous days have an effect and thus influence your mood today. Specifically, we can say that irritability, understood as an aspect of negative affect or mood, has a weekly cyclic effect of up to seven weeks. There were no statistical significant differences within age, gender or holidays.

Keywords: happiness, emotions, arousal, mood, holidays.

REFERENCES

- Ekman, P. 1992. An argument for basic emotions. *Cognition & emotion* 6(3-4): 169-200.
- Fox, E. 2008. *Emotion science cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Frijda, N. H. 2009. Emotion experience and its varieties. *Emotion Review* 1(3): 264-271.
- Liu, Y. & S. G. West. 2016. Weekly cycles in daily report data: An overlooked issue. *Journal of Personality* 84(5): 560-579.

ASSOCIATION OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT PRACTICE WITH SELF-ESTEEM IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS: DADOS STUDY

CARLOS BOU-SOSPEDRA¹, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS¹, MIREIA ADELANTADO-RENAU¹, VICENTE JAVIER AYALA-TAJUELO¹ Y DIEGO MOLINER-URDIALES¹

¹LIFE Research Group, University Jaume I, Castellon, Spain

Abstract

Self-esteem is defined as feelings and evaluation of one's personal selfworth (Crocker, Major 1989). Previous research suggests that healthy lifestyles, such as regular practice of physical activity (PA) may improve self-esteem in children and adolescents (Lubans et al. 2016).

The aim of this study was twofold: 1) to examine the prevalence of low self-esteem in a group of secondary school students, and 2) to analyse differences in self-esteem according to PA levels and weekly sport practice.

This cross-sectional analysis included 265 participants (126 girls) aged $13,9 \pm 0,3$ years old from DADOS (Deporte, ADOlescencia, Salud). Self-esteem was evaluated through the Behavior Assessment System for Children (BASC) level 3 and dichotomized into low and high (< 31 vs. ≥ 31). Daily PA levels were assessed by GENEActiv accelerometer and dichotomized into sedentary and active (< 60 vs. ≥ 60 min/day of moderate and vigorous PA) according international PA recommendations (who 2010). Sport practice was reported by questionnaire and the weekly number of training sessions were dichotomized into low and high (< 3 vs. ≥ 3).

Low self-esteem was more prevalent in girls than boys (6 % vs. 1 %). ANCOVA analysis reported higher levels of self-esteem in active adolescents when compared with seden-

tary ones (54 vs. 49; $p \leq 0,001$). Adolescents practising 3 or more sport training sessions per week showed better self-esteem levels (54 vs. 52; $p < 0,05$).

Meeting daily PA recommendations and regular sport practice (≥ 3 weekly training sessions) is associated with increased self-esteem levels in secondary school students. School-based programs aimed to enhance psychological wellbeing during adolescence should promote PA and sport practice.

REFERENCES

- Crocker, J. & B. Major. 1989. «Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma». *Psychological review* 96(4): 608.
- Lubans, D. et al. 2016. Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics* 138(3): e20161642.
- World Health Organization. 2010. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Génova: WHO Press.

PHYSICAL ACTIVITY PRACTICE IS ASSOCIATED WITH REDUCED LEVELS OF SOCIAL STRESS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS: DADOS STUDY

MIREIA ADELANTADO-RENAU¹, MARÍA REYES BELTRÁN-VALLS¹, CARLOS BOU-SOSPEDRA¹, VICENTE JAVIER AYALA-TAJUELO¹ Y DIEGO MOLINER-URDIALES¹

¹LIFE Research Group, University Jaume I

Abstract

Adolescence is a critical period of life characterized by psychological changes such as increased social stress due to modifications in interpersonal relationships and behaviours (Roekel 2015). Regular practice of physical activity (PA) seems to be an important contributing factor to improve psychological wellbeing at this age (Vella 2016).

The aim of this study was twofold: 1) to examine the prevalence of high levels of social stress in a group of secondary school students, and 2) to analyse social stress levels by PA in this group of adolescents.

Two hundred sixty-six adolescents (126 girls) aged $13,9 \pm 0,3$ years old from the Deporte, ADOlescencia y Salud (DADOS) study were included in this cross-sectional analysis. PA was measured according to free-living daily PA and weekly sport training sessions. Daily PA was registered by GENEActiv accelerometer, and participants were classified as sedentary and active according international recommendations (< 60 vs. ≥ 60 min/day of moderate and vigorous PA). Weekly sport training sessions were reported by questionnaire and values were dichotomized (< 3 vs. ≥ 3). Level of social stress was evaluated through the Behavior Assessment System for Children (BASC) level 3 and dichotomized into normal or high (< 60 vs. ≥ 60).

Among participants, 6 % (10 % of girls and 3 % of boys) showed high levels of social stress. Active adolescents presented lower levels of social stress than their sedentary peers (45 vs. 50; $p \leq 0,01$). In addition, adolescents who completed ≥ 3 sport training sessions per week showed lower levels of social stress (45 vs. 48; $p < 0,05$). Achieving at least 60 min/day of moderate and vigorous PA, or regular sport at least 3 times per week may attenuate social stress in secondary school students. School-based programs aimed to reduce social stress in adolescents should consider promotion of PA as a key factor.

Keywords: school health, physical activity, sport, adolescence, high school students.

REFERENCES

- Van Roekel, E., T. Ha, M. Verhagen, E. Kuntsche, R. H. J. Scholte & R. C. M. E. Engels. 2015. «Social stress in early adolescents'daily lives: Associations with affect and loneliness». *Journal of Adolescence* 45: 274-283.
- Vella, S. A. et al. 2016. «Bidirectional Associations between Sport Involvement and Mental Health in Adolescence». *Medicine and Science in Sports and Exercise* 19: 687-694.
- World Health Organization. 2010. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Génova: WHO Press.

FROM WELLBEING TO CONSCIOUSNESS: NEW APPROACH FOR SOCIAL ENTERPRISES

TAMARA BILBIJA
University Jaume I

Abstract

Dominant business models are changing due to continuous transformations in the economy and human consciousness. New forms of doing business, such as social enterprises, emerge.

The growing interest for social enterprises in our business environment involves challenges in its management or direction, given that this must be consistent with its ideology or social philosophy. All these factors are of vital importance and are often unknown in the management of organizations today.

This serves to propose a new insight into social enterprise organizational development finding its connection with highly consciousness organization, not a mean for achieving management objectives, but the end with its own strong purpose. Spirituality at work is a term based on consciousness organization proposed from researches of individual consciousness such as by Pruzan (2001) but also in recent organizational development literature (Driscoll and McKee 2007). The aim of this research is to find patterns of behaviour in social organizations that are recognized as a pattern of spiritual organizations, model needed for the creation of a new organizational paradigm based on consciousness. Starting premise is that social enterprises due to their strong social purpose are more likely to fit into the model of conscious organizations.

Keywords: social enterprise, spirituality, consciousness in organizations, organizational development.

REFERENCES

- Driscoll, C. & M. McKee. 2007. Restoring a culture of ethical and spiritual values: A role for leader storytelling. *Journal of Business Ethics* 73(2): 205-217.
- Pruzan, P. 2001. Corporate reputation: image and identity. *Corporate reputation review* 4(1): 50-64.



Vivimos en un mundo en constante cambio. El devenir de las cosas nos “absorbe” con una facilidad espantosa y la competitividad de las empresas (y de las personas) nos está llevando a no reparar en aquello que es realmente importante. Es por ello que en los últimos años las investigaciones relacionadas con las relaciones sociales en los contextos laborales y educativos han demostrado que las competencias emocionales y, concretamente la Inteligencia Emocional juegan un papel clave a la hora de mejorar la salud laboral y la productividad.

Partiendo de esta base, los dos Congresos internacionales de Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional han significado un espacio para compartir experiencias aplicadas desde dos ámbitos esenciales en el desarrollo de una sociedad: la educación y la empresa. De este modo, los trabajos aquí recogidos tratan la información desde una experiencia basada en la ciencia, pero con una orientación totalmente aplicada que servirá para sentar las bases de la sociedad del futuro. Una sociedad, sin duda, con un componente tecnológico evidente pero también con un desarrollo a nivel emocional que, a partir de experiencias como estos congresos, necesita estar a la altura de las expectativas y necesidades de nuestra sociedad.