



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

Trabajo Fin de Grado

**Crece con emoción:  
educación positiva para el  
desarrollo de la  
inteligencia emocional.**

**Alumno: Sandra Domínguez Peña**

Tutor: Prof. Dña. M<sup>a</sup> Pilar Berrios Martos

Dpto: Psicología Social

**Junio, 2016**

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| 0. RESUMEN.....   | 3  |
| 1. ABSTRACT.....  | 3  |
| 2. INTRODUCCIÓN.....  | 4  |
| 3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO IE.....   | 6  |
| 4. MODELOS TEÓRICOS DE LA IE.....   | 8  |
| 4.1. Modelos mixtos o de rasgos.....  | 9  |
| 4.1.1. Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997; Bar-On, 2000).....                               | 9  |
| 4.1.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (Goleman, 1998; Goleman, 2001; Boyatsis, Goleman, y Rhee, 2000)..... | 11 |
| 4.2. Modelo de la habilidad.....  | 14 |
| 4.2.1. Mayer y Salovey (1990; 1997).....  | 14 |
| 5. EVALUACIÓN DE LA IE.....   | 16 |
| 5.1. Medidas de autoinforme.....  | 16 |
| 5.2. Medidas de ejecución.....  | 19 |
| 6. BENEFICIOS DE LA IE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....  | 21 |
| 6.1. Beneficios para los alumnos.....   | 21 |
| 6.2. Beneficios para los docentes.....  | 24 |
| 7. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA IE.....  | 26 |
| 7.1. Programas dirigidos a adultos.....   | 27 |
| 7.1.1. RULER.....   | 27 |
| 7.2. Programas dirigidos a alumnos.....   | 27 |
| 7.2.1. CASEL (SEL).....   | 27 |
| 7.2.2. Educación Responsable (Fundación Botín).....   | 28 |
| 7.2.3. GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica).....   | 28 |

|   |    |
|---|----|
| 7.2.4. INTEMO.....  | 29 |
| 7.2.5. Programa de Inteligencia Emocional Gipuzkoan Emozioak..... | 29 |
| 8. CONCLUSIONES.....  | 30 |
| 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                | 30 |

## 0. RESUMEN.

En las últimas décadas, la Inteligencia Emocional (IE) ha generado gran interés en el ámbito educativo como uno de los recursos personales más importantes para mejorar el rendimiento y bienestar de alumnos y profesores. Uno de los modelos que más investigaciones ha suscitado ha sido el de Mayer y Salovey (1997), que define la IE como “la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y la habilidad para regular las emociones con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual”. En el presente trabajo se revisan los principales modelos teóricos propuestos para explicar la IE, los distintos métodos de evaluación, así como los principales beneficios que tiene para los alumnos. Por último, se explican algunos de los programas de educación emocional más conocidos a nivel nacional e internacional.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, educación, programas de entrenamiento.

## 1. ABSTRACT.

In recent decades, emotional intelligence (EI) has generated great interest in education as one of the most important personal resources to improve the performance and welfare of students and teachers. One of the models that more research has raised has been to Mayer and Salovey (1997), which defines EI as “the ability to perceive, evaluate and accurately express emotions, the ability to access and / or generate feelings when they facilitate thinking, the ability to understand the emotions and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”. This paper review the main theoretical models proposed to explain the IE, the different methods of evaluation as well as the main benefits has to for students. Finally, are explain some of the most popular programs emotional education at national and international level.

**Keywords:** Emotional intelligence, education, training programs.

## 2. INTRODUCCIÓN.

Las emociones ya eran estudiadas por los filósofos clásicos. Desde entonces han suscitado gran interés por parte de distintos autores procedentes de diferentes ámbitos: la salud, el trabajo y la educación, que las han estudiado de manera amplia y profunda.

Aunque se han dado diferentes definiciones acerca de las emociones debido a la complejidad del constructo, existe un cierto consenso acerca de sus características básicas. Las emociones son breves e intensas reacciones psicobiológicas del organismo en respuesta a una persona, objeto o recuerdo que están acompañadas de movimientos expresivos, principalmente en el rostro, y asociadas a sensaciones corporales y respuestas conductuales (Vallés, 2009).

Sroufe (2000) señala que las emociones están compuestas por múltiples factores: cognitivos, fisiológicos, comportamentales y sociales. Según Mora y Martín (2010) citado en Miñaca, Hervás, y Laprida (2013, p. 2) “tienen una dimensión fisiológica puesto que los seres humanos tenemos mecanismos somáticos, una dimensión social porque vivimos en situaciones y son desencadenadas por estímulos sociales, y una dimensión cognitiva puesto que son interpretadas”.

Las emociones pueden clasificarse en dos categorías: básicas o primarias y sociales o secundarias.

Las emociones básicas son aquellas innatas que están en todos los seres humanos y se perciben fácilmente. Son procesos de adaptación que aportan seguridad personal, se desencadenan por estímulos emocionalmente competentes, y dan lugar a comportamientos que pueden estar modulados por el nivel cultural y cognitivo de la persona. En las últimas décadas se vienen considerando seis emociones básicas: miedo, ira, tristeza, alegría/felicidad, asco y sorpresa (Rivera, 2015).

A continuación se explicarán brevemente cada una de las emociones básicas de acuerdo con la explicación de Vivas, Gallego, y González (2007).

El miedo se desencadena por una sensación de peligro inminente. Es una emoción negativa, desagradable e intensa que nos advierte de un posible daño. La persona cree que no va a poder manejar o soportar dicha situación y esto le lleva a sentir tensión, nerviosismo y preocupación por su seguridad. Provoca temor, ansiedad y gran malestar. La respuesta

desencadenada va a ser de más o menos intensidad dependiendo de la inseguridad sobre los resultados. Una respuesta muy recurrente a esta emoción es la evitación.

La ira, al igual que el miedo, es una emoción negativa. A diferencia de la anterior, la ira se desencadena ante injusticias o situaciones de excesivo control sobre nosotros mismos y abusos o situaciones que van en contra de los valores y la libertad de la persona. Se percibe como desagradable, intensa y aversiva. Provoca rabia, enfado, cólera e irritación. Además, incita impulsividad, necesidad de actuar para solventar rápidamente el problema y comportamientos de autodefensa. Es la emoción más peligrosa.

La tristeza, es el displacer provocado por el fracaso ante un deseo. Da lugar a una pesadumbre puesto que la persona sabe que su satisfacción es imposible. Además del fracaso, otras situaciones que pueden provocar esta emoción son la pérdida, la decepción o la separación. La persona puede sentir algunas sensaciones asociadas como son melancolía, menor energía o desánimo.

La felicidad o alegría se desencadena por poseer algún bien material o personal como logros o éxitos, coherencia entre lo que se quiere y se tiene y entre las expectativas y los resultados. Este estado emocional promueve la empatía y por tanto, un mayor número de comportamientos altruistas. Además, está asociado con la creatividad, el rendimiento académico y la solución de problemas.

El asco es la emoción en respuesta a una sensación desagradable producida por un estímulo. Como estímulos desencadenantes encontramos, por ejemplo, olores, químicos o comida descompuesta. Provoca una respuesta de evitación o rechazo al estímulo desencadenante. Es un estado emocional complejo muy desagradable.

La sorpresa, desencadenada por algo inesperado, es la emoción más breve puesto que se convierte en otra rápidamente. Su funcionalidad es poner a la persona en disposición para enfrentar una situación y sus consecuencias eficazmente. Las variables cognitivas también pueden dar lugar a esta emoción.

Por su parte, según Rivera (2015) las emociones secundarias o sociales, al contrario que las anteriores, se desarrollan durante el proceso evolutivo de la persona. Su evolución y manifestación es más lenta que la de las básicas. Esto se debe a que, además de compartir características similares con otras emociones, no poseen una expresión facial fácilmente reconocible y pueden estar desencadenadas por una amplia gama de estímulos. Tienen un

desarrollo complejo con una importante carga de contenido subjetivo. Se pueden clasificar de la siguiente manera según la emoción básica de las que parten:

- Miedo: angustia, desasosiego, incertidumbre, preocupación, horror y nerviosismo.
- Ira: cólera, rencor, odio, irritabilidad, rabia e impotencia.
- Tristeza: pena, soledad, pesimismo, compasión y decepción.
- Alegría y felicidad: amor, placer, diversión, euforia, entusiasmo y gratificación.
- Asco: repugnancia, rechazo, antipatía, disgusto y desprecio.
- Sorpresa: desconcierto, sobresalto, admiración y asombro.

En la actualidad, la connotación negativa de las emociones y la tendencia a reprimirlas ha desaparecido, y éstas han pasado a ser un aspecto esencial en la persona puesto que son funciones biológicas que garantizan la supervivencia y adaptación al medio. “Las emociones son, por tanto, una parte fundamental del funcionamiento de las personas que pueden facilitar la adaptación al entorno y sus condiciones, cambiantes a lo largo de todo el ciclo vital” (Fredrickson y Levenson, 1998, cit. en Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, 2012, p. 40). Las emociones negativas aparecen de forma espontánea sin que puedan ser evitadas y por tanto, lo importante es saber gestionarlas. Por su parte, las emociones positivas deben ser potenciadas puesto que no son tan necesarias para la supervivencia y, al contrario que las negativas, no aparecen espontáneamente.

El debate sobre la importancia de la razón-emoción y sobre la necesidad y utilidad tanto de emociones positivas como negativas se ha resuelto con la aparición del término IE. Mayer, Salovey, y Caruso (2008) consideran que la IE es la capacidad para llevar a cabo el razonamiento preciso acerca de las emociones y la capacidad de utilizar las emociones y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento.

Por otra parte, Grewall, Brackett, y Salovey (2006) citados por Ambrona et al., (2012, p.41), señalan que “existe bastante consenso en torno a la idea de que las competencias emocionales son habilidades que pueden aprenderse a lo largo del ciclo vital a través del entrenamiento adecuado”.

### 3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO IE.

Galton (1869) fue de los primeros intelectuales interesados en el estudio de las diferencias individuales en lo que a capacidad mental se refiere. Apuntó que existen

diferencias interpersonales en los procesos más básicos. Estaba seguro que diferencias tan importantes como la intelectual, moral y caracterial no son adquiridas. Así, pretendía demostrar que son hereditarias y por tanto, innatas.

Alfred Binet (1905) desarrolló un test de ejecución simple para ser utilizado en las aulas y así poder encontrar a deficientes mentales. Binet halló que algunas tareas que Galton utilizó, como la agudeza sensorial y el tiempo de respuesta, no tenían relación con el éxito escolar. De tal manera que afirmó: "un individuo muestra su valor personal a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y la resultante de todas ellas es lo que se expresa en nuestros actos y hace que nuestra existencia sea lo que es" (cit. en Molero, Saiz, y Esteban, 1998, p. 14). Años después, en 1916, la escala de Binet fue revisada y actualizada por Lewis M. Terman y aquí es dónde por primera vez se utiliza el concepto de Cociente Intelctual (CI), que se definía como el cociente entre la edad mental y la cronológica.

Es en 1920 cuando Thorndike hablaba, por primera vez, de una "inteligencia social" distinguiéndola de otros tipos de inteligencia. Hacía referencia a ella como la habilidad de entender y manejar los estados internos, suyos y de los demás, para actuar en base a dicha información.

Durante la década de los años 30 a los 50 comienzan a surgir escuelas que contribuyen a ampliar el concepto de inteligencia a través de sus trabajos. Una de ellas es la corriente conductista, donde autores como Watson (1930), Thorndike (1931) y Guthrie (1935) señalan la inteligencia como simples asociaciones entre estímulos y respuestas. Otra corriente, la de la Gestalt, con defensores como Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) apuntan a la inteligencia como un pensamiento productivo más que reproductivo.

Tras la Segunda Guerra Mundial, y debido a las críticas realizadas al conductismo, se comenzó a prestar mayor atención a los procesos cognitivos.

Piaget (1896-1980), por su parte, pertenece a una de las primeras propuestas que se hicieron de psicología cognitiva, el estructuralismo. Pretendía romper con el pasado y crear un paradigma que unificara todas las ciencias sociales. Definía a la inteligencia como la capacidad para adaptarse al entorno y señalaba a los pensamientos como el proceso central de ésta.

Por su parte, Gardner en 1983, plantea su teoría sobre las inteligencias múltiples donde hace referencia a que "la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias"



(cit. en Trigos, 2013, p. 36). Éste postula que hasta entonces, la inteligencia se había definido de manera muy limitada y que no existía una única inteligencia, por lo que propuso las siguientes: inteligencia lingüística, logo-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Salovey y Mayer (1990), denominaron a la inteligencia personal de Gardner IE y la definieron como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y la de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (cit. en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 99).

A pesar de ser los primeros autores que utilizaron el término IE, el trabajo de Mayer y Salovey no tuvo mucha difusión ni repercusión social. No fue hasta 1995 cuando se hace popular este término gracias al libro de Goleman “Emotional Intelligence”, que se convirtió en un best-seller en muchos países del mundo. Para este autor, la inteligencia emocional suponía una combinación de rasgos de personalidad y aspectos motivacionales.

Tras la popularización del término comenzaron a surgir nuevas definiciones y se reformularon las ya existentes. Además, se empezó a dar importancia a los componentes de la IE y a las características que debía tener una persona emocionalmente inteligente.

El término IE es tan interesante y a la vez tan controvertido que, aún definido por multitud de autores, sigue siendo el constructo más nuevo en cuanto al ámbito de las emociones.

A continuación, se van a exponer los principales modelos teóricos desde los que se ha estudiado la IE.

#### 4. MODELOS TEÓRICOS DE LA IE.

Desde que surge el concepto de inteligencia emocional, se han propuesto diferentes modelos teóricos. Estos pueden clasificarse en dos tipos, modelos de IE mixtos o de rasgos y de la habilidad. Los modelos mixtos incluyen rasgos de personalidad estables, habilidades sociales e indicadores de ajuste. Por su parte, los modelos de la habilidad fundamentan el concepto en las capacidades de procesamiento de la información de tipo emocional sin incluir aspectos de personalidad para, de esta manera, poder ver cuánto influyen en la persona y en cómo ésta se comporta (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000).

Mayer et al., (2008) señalan que la diferencia entre un modelo y otro “radica principalmente en la forma de abordar el concepto de IE, concretamente en la teoría de la que parte, los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y, sobre todo, se diferencian en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de IE” (cit. en Trigos, 2013, p. 52).

#### 4.1. Modelos mixtos o de rasgos.

Dentro de estos modelos los más conocidos son los propuestos por Bar-On (1997) y Goleman (1995). A continuación se explican.

##### 4.1.1. Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997; Bar-On, 2000).

En 1997, Bar-on define la IE como “el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno” (cit. en García- Fernández y Jiménez- Mas, 2010, p. 46).

El modelo describe cinco factores que, a su vez, quedan divididos en 15 subcomponentes de orden mayor (Véase Tabla 1).

**Tabla 1:** Componentes del modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (Adaptado de García Fernández y Giménez-Mas, 2010).

| Factores                   | Competencias                         |  |
|----------------------------|--------------------------------------|--|
| Inteligencia Intrapersonal | Autoconciencia emocional             | Habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.   |
|                            | Asertividad                          | Habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.     |
|                            | Autoconcepto                         | Capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.                     |
|                            | Autorrealización                     | Habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.  |
|                            | Independencia                        | Capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones. |
| Inteligencia Interpersonal | Empatía                              | Habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.  |
|                            | Relaciones interpersonales           | Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.   |
|                            | Responsabilidad social               | Habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.                                  |
| Adaptación                 | Capacidades de solución de problemas | Capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.  |
|                            | Prueba de realidad                   | Habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.  |
|                            | Flexibilidad                         | Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.                       |
| Manejo de estrés           | Tolerancia al estrés                 | Capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.   |
|                            | Control de impulsos                  | Habilidad para resistir y controlar emociones.   |
| Estado de ánimo general    | Felicidad                            | Capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.   |
|                            | Optimismo                            | Habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.   |

Según Mayer, Salovey, y Caruso (2000) esta propuesta integra habilidades mentales como puede ser el autoconcepto, con características que no forman parte de éstas, como el control de impulsos. Por otra parte, autores como Matthews, Zeidner, y Roberts (2002) han alegado que el trabajo de Bar-On es una aproximación teórica que estudia un cúmulo de rasgos de la personalidad.

Debido a las críticas recibidas, Bar-On reformula su modelo y define la IE como un “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (cit. en Pineda, 2012, p. 21).

#### 4.1.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (Goleman, 1998; Goleman, 2001; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000).

Goleman señala que la IE es la capacidad para percibir, manejar y distinguir las emociones nuestras y de los demás, y orientar nuestra conducta en base a este conocimiento. En su libro, “Emotional Intelligence”, establece que la IE presenta cinco factores básicos en los que se incluyen diferentes características para ser medidas (Goleman, 1998). (Véase Tabla 2).

**Tabla 2:** *Componentes del modelo de IE de Goleman (1998) (Adaptado de García Fernández y Giménez-Mas, 2010).*

| Aéreas básicas de la IE | Definición  | Características  |
|-------------------------|---|--|
| Autoconciencia          | Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.  | Autoconciencia emocional<br>Adecuada autoevaluación<br>Autoconfianza   |
| Autorregulación         | Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.   | Autocontrol<br>Confiabilidad<br>Responsabilidad<br>Adaptabilidad<br>Innovación   |
| Motivación              | Se explican cómo tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.  | Motivación de logro<br>Compromiso<br>Iniciativa<br>Optimismo   |
| Empatía                 | Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.  | Empatía<br>Conciencia organizacional<br>Orientación al servicio<br>Desarrollo de los demás<br>Aprovechamiento de la diversidad   |
| Habilidades sociales    | Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. | Liderazgo<br>Comunicación<br>Influencia<br>Canalización del Cambio<br>Gestión de conflictos<br>Construcción de alianzas<br>Colaboración y Cooperación<br>Capacidades de equipo |

Goleman contribuyó con su libro a la popularidad del concepto y además, logró entender la IE de manera distinta a como otros autores lo habían hecho antes. Lo hizo desde una perspectiva amplia y muy ambiciosa y por ello, recibió numerosas críticas.

Ante las críticas recibidas, Goleman apunta que su intención no había sido evaluar con exactitud la IE, y en su segundo libro propone la reformulación del modelo. Este autor señala que el objetivo de su nuevo modelo es revelar los antecedentes del éxito tanto personal como profesional para pronosticar la efectividad en ambas áreas. Por ello, Goleman (1998) define las competencias “como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz” (cit. en Trigos, 2013, p. 44).

En la reformulación de su modelo y a través de un proceso estadístico de integración, se plantean 20 competencias (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000). (Véase Tabla 3).

**Tabla 3:** *Modelo reformulado de Goleman (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000) (Adaptado de Pineda, 2012).*

|                | Competencia Personal  | Competencia Social   |
|----------------|---|--|
| Reconocimiento | Auto-conciencia <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conciencia Emocional</li> <li>– Evaluación de uno mismo</li> <li>– Auto-confianza</li> </ul>   | Conciencia Social <ul style="list-style-type: none"> <li>– Empatía</li> <li>– Orientación al servicio</li> <li>– Comprensión organizativa</li> </ul>   |
| Regulación     | Automanejo <ul style="list-style-type: none"> <li>– Adaptabilidad</li> <li>– Orientación al logro</li> <li>– Autocontrol</li> <li>– Fidelidad</li> <li>– Confianza</li> <li>– Coherencia</li> <li>– Iniciativa</li> </ul> | Manejo de las relaciones sociales <ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo de los demás</li> <li>– Liderazgo</li> <li>– Influencia</li> <li>– Comunicación</li> <li>– Manejo de conflictos</li> <li>– Impulso del cambio</li> <li>– Desarrollo de relaciones</li> <li>– Trabajo en equipo y colaboración</li> </ul> |

## 4.2. Modelo de la habilidad.

### 4.2.1. Mayer y Salovey (1990; 1997).

En un primer momento, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como la capacidad de identificar nuestras emociones y la de otros, diferenciarlas y utilizar esa información para guiar nuestro comportamiento. La concebían como una parte integrada dentro de la psicología social.

Entendían la IE de manera adaptativa, como una respuesta que nos ayuda a adaptarnos al medio. De tal manera que querían ver qué papel tenía la información emocional en la vida cotidiana de la persona.

Su propuesta original distinguía tres competencias emocionales, adaptativas y relacionadas. La primera era la evaluación y expresión de las emociones. La segunda, la regulación de las emociones y por último, la utilización de la emociones de forma adaptativa.

Esta primera formulación, aunque sirvió de gran soporte teórico para el constructo, mostraba ciertas limitaciones. Otorgaba gran importancia a la percepción y expresión de emociones, olvidando la habilidad para comprenderlas y reflexionar sobre ellas. Para compensar dichas limitaciones, Mayer y Salovey (1997) reformulan su modelo original.

Los autores apuntan que su nuevo modelo gira en torno a la capacidad para razonar las emociones y la importancia que tienen éstas en la mejora del pensamiento. En ningún caso, se incluye cualquier otro rasgo de personalidad.

Mayer y Salovey (1997) reformulan la definición y señalan a la IE como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 10). En este nuevo marco teórico dan cabida a cuatro dimensiones de la IE (Véase Tabla 5):

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: es la capacidad para reconocer las propias emociones y la forman en que se manifiestan, expresarlas eficazmente y diferenciar si las emociones de los demás son o no falsas.
- La emoción como facilitadora del pensamiento: es la capacidad de las emociones para influir en el pensamiento y procesamiento de la información. Los cambios emocionales dan la oportunidad de contemplar diferentes perspectivas en

relación a un problema, dirigir la atención hacia aspectos importantes, ayudar a examinar distintas soluciones al problema e influir en la toma de decisiones.

– **Comprensión emocional:** es la habilidad para entender las emociones simples, complejas o simultáneas, etiquetarlas y dotarlas de significado. Además, incluye la comprensión de sus causas y consecuencias, cambios y contradicciones.

– **Regulación emocional:** es la capacidad de apertura tanto a emociones positivas como negativas. Además, incluye la capacidad para regular las emociones de uno mismo y de lo demás, gestionando las negativas y potenciando las positivas. Es el proceso emocional más complejo de los cuatro.

**Tabla 5:** Dimensiones de la reformulación del modelo de IE de Salovey y Mayer (1997).

| Dimensiones  | Definiciones  |
|--|---|
| Percepción, evaluación y expresión de las emociones. | Exactitud para identificar las emociones propias y sus manifestaciones fisiológicas y cognitivas.   |
| La emoción como facilitadora del pensamiento.        | Habilidad de las emociones para influir en nuestro pensamiento y procesamiento de la información.   |
| Comprensión emocional.                               | Capacidad para comprender emociones simples y complejas, etiquetarlas, dotarlas de significado y utilizar el conocimiento emocional                                 |
| Regulación emocional.                                | Capacidad de apertura tanto a emociones positivas como negativas y regulación de éstas a nivel intrapersonal e interpersonal. Es el proceso emocional más complejo. |

Como ya hemos mencionado antes, estas cuatro competencias están relacionadas entre sí. De forma que, para presentar una regulación emocional eficaz es necesario presentar una comprensión emocional buena y para presentar una buena comprensión necesitamos una percepción emocional eficaz.



Sin embargo, al contrario no tiene por qué suceder lo mismo. Existen individuos con percepción emocional elevada que en algunas ocasiones presentan un nivel bajo de comprensión y regulación de las emociones.

Mayer y Salovey (1997) señalan que dichas destrezas pueden ser intrapersonales (sobre uno mismo) o interpersonales (sobre los demás). Por ello, la IE se diferencia de las destrezas sociales porque presenta, además, emociones privadas e internas necesarias para el desarrollo de la persona.

Por su parte, Ciarrochi et al., (2000) indican que tanto los modelos mixtos como los de habilidad miden aspectos distintos y que por tanto, no son modelos opuestos sino complementarios. Una visión integradora y complementaria que ha sido apoyada por varios investigadores.

## 5. EVALUACIÓN DE LA IE.

Desarrollar un modelo teórico como es el de la IE lleva consigo la necesidad de evaluarlo. Hoy en día, la evaluación de dicho constructo, es un tema muy controvertido puesto que el método de evaluación va a depender, en gran medida, del marco teórico del que proceda. En los últimos tiempos, ya empiezan a surgir diversos instrumentos de medición.

Cualquier instrumento de medida que se precie, tiene que cumplir unos criterios psicométricos entre los que están, principalmente, el criterio de fiabilidad y validez (Fernández-Berrocal y Extremera 2005).

En este sentido, son dos los procedimientos que se utilizan para la evaluación de la IE: a) instrumentos clásicos como los cuestionarios o auto-informes, escalas e inventarios y b) medidas de ejecución o de habilidad.

### 5.1. Medidas de autoinforme.

Los cuestionarios o autoinformes, escalas o inventarios fueron las primeras medidas que se utilizaron y son de los métodos más utilizados en la evaluación de la IE. Están formados por enunciados de corta extensión en forma de pregunta y varias alternativas de respuesta. De esta manera, los autoinformes aportan una valoración de la IE percibida. Evalúan las creencias de los individuos acerca de su habilidad para percibir, comprender, regular, atender y manejar sus emociones.

En cuanto al tipo de autoinforme encontramos dos formas de abordarlo. La primera, son aquellos autores que han realizado el autoinforme basándose en la propuesta original de

Salovey y Mayer (1990) y otros, que por su parte, lo han hecho en base a una revisión bibliográfica sobre los aspectos más importantes del desarrollo emocional o el éxito organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

Algunos de los autoinformes más utilizados son:

a) *Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995)*. Esta escala permite obtener el índice de conocimiento de un individuo sobre sus propias emociones (Salovey et al., 1995). Evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Las evalúa mediante 48 ítems en los que se le pide al individuo que estime el grado de acuerdo o desacuerdo con éstos en una escala tipo Likert. Salovey et al., (1995) recomiendan utilizar la versión reducida en la que, aunque se mantienen las tres dimensiones, hay un total de 30 ítems puesto que se eliminan aquellos de baja consistencia interna. Su capacidad predictiva ha quedado demostrada.

b) *“Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004)*. Al igual que la original, evalúa tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional. Estas dimensiones han sido analizadas en profundidad eliminando algunos ítems por baja fiabilidad o evaluación no exhaustiva de IE interpersonal. Por otro lado, los ítems negativos se han pasado a positivos. De tal manera que el resultado final es una escala formada por 24 ítems, 8 por cada factor, que presenta mayor fiabilidad que la escala original.

c) *“Schutte Self Report Inventory” (SSRI; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998)*. Evalúa factores intrapersonales e interpersonales con 33 ítems en una escala tipo Likert. Aunque los autores pretendían evaluar los tres factores del modelo original de Mayer y Salovey, sólo se encontró un factor general con 4 subfactores en el SSRI (Petrides y Furham, 2000; Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002). Estos subfactores son: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones, éste último con baja fiabilidad. Presenta adecuada fiabilidad, validez y capacidad predictiva.

En la actualidad, existe una escala mejorada del SSRI que está compuesta por 41 ítems y abarca la evaluación emocional, la utilización de las emociones y la regulación emocional. (Austin, Saklofske, Huang, y McKenney, 2004).

d) “*Bar-On Emotional Quotient Inventory*” (*EQ-i*; Bar-On, 1997). Bar-on (2000) señala que es un inventario que, además de estimar el nivel de IE, nos ofrece un perfil socio-afectivo ya que tiene en cuenta competencias tanto sociales como emocionales. Está basado en el modelo teórico de Bar-on y presenta 5 dimensiones de orden superior, 15 subdimensiones y un total de 133 ítems. Evalúa la inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés, humor y todos sus componentes. Además, consta de indicadores para medir las respuestas azarosas o distorsionadas que emiten los sujetos para garantizar la fiabilidad de los resultados. El inventario se realiza con una escala tipo Likert en la que los sujetos tienen que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. Presenta una validez adecuada y una consistencia interna entre 0,69 y 0,89 (Bar-on, 2000).

e) “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*” (*TEIQue*; Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez, y Furnham, (2003). Esta escala está basada en instrumentos anteriores ya validados. Abarca un amplio dominio del término IE con un total de 15 subsescalas y 144 ítems. Evalúa la expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol emocional, felicidad, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, autoestima, asertividad, dirección emocional de los demás, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés. Se evalúan mediante el grado de acuerdo o desacuerdo de los individuos con los ítems de una escala de 7 puntos tipo Likert. Petrides y Furnham (2003) señalan una consistencia interna adecuada de la escala.

Además, se ha creado una escala reducida con tan solo 30 ítems (Petrides et al., 2003). Por su parte, España también ha diseñado una adaptación de la escala original al castellano (Pérez, 2003).

f) “*Emotional Competence Inventory*” (*ECI*; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2001). Tiene especial utilidad en el área empresarial. Está formada por 110 ítems y evalúa cuatro factores relacionados con aspectos laborales como el liderazgo empresarial. Los cuatro factores son: la autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones. Señala dos maneras para evaluarlos: la primera es mediante un autoinforme con escala tipo Likert y la segunda, mediante un observador externo. Además de su utilidad en el mundo laboral, Mayer et al. (2000) dicen que esta escala ofrece un perfil emocional, personal y social del individuo.

Los cuestionarios o autoinformes han sido muy criticados puesto que se considera que ofrece una estimación de las destrezas de IE más que de la capacidad emocional real. Además, las respuestas de los individuos pueden estar influidas por la deseabilidad social produciendo así, respuestas sesgadas. Aun así, hoy en día sigue siendo una medida muy utilizada por la facilidad de su administración tanto individual como colectiva, su coste mínimo y la rápida obtención de las puntuaciones.

## 5.2. Medidas de ejecución.

Por su parte, otra medida de evaluación que ha aparecido muy recientemente es la de ejecución o de habilidad. Son medidas de evaluación extensas con gran número de pruebas que requieren instrucciones exactas. Puede administrarse tanto individual (formato informático) como colectivamente (papel y lápiz) lo que implica un mayor coste en su aplicación. Son mucho más objetivas que las anteriores y no tienen en cuenta las creencias que los sujetos tienen acerca de sus propias habilidades emocionales. Con esto se evita que los sujetos cometan sesgos de deseabilidad social distorsionando sus respuestas y, además, se disminuyan los errores que pueda haber por fallos de memoria. Este tipo de medidas establecen que para valorar la habilidad de un individuo en el área afectiva y emocional, hay que comprobar dichas habilidades. Para ello, se les plantean a los individuos problemas emocionales que han de resolver para, posteriormente, comprobar las respuestas con puntuaciones previamente predeterminadas.

Algunos ejemplos de medidas de ejecución:

a) *MEIS* (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al., 1999). Está basada en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) y por tanto, evalúa sus cuatro habilidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Estas cuatro habilidades se evalúan mediante doce tareas de ejecución. Según Mayer, Salovey y Caruso (1999) presenta una consistencia interna (entre 0,81 y 0,96) y un coeficiente general alto (0,96).

Para saber qué respuestas son correctas y cuáles no, se tienen en cuenta tres criterios:

1) El método experto. Se recurre a investigadores expertos en el área afectiva en busca de respuestas correctas. Se considera que su opinión es la correcta y que el individuo acertará siempre que conteste igual que estos.

2) El método consenso. La respuesta correcta es la que da la mayoría de la población. Esta población se denomina grupo normativo. Por tanto, se considera que el individuo da una respuesta correcta siempre que su respuesta coincida con la del grupo normativo.

3) El método target. Sólo se puede utilizar en ítems de diseños abstractos y expresiones faciales. Consiste en preguntar al autor de la imagen o al mismo modelo que expresión o sentimiento pretendían transmitir. Así, la respuesta del sujeto es correcta siempre que coincida con la de estos.

El MEIS no está exento de limitaciones. Según Roberts, Zeidner, y Mathews (2001), el nivel de fiabilidad no es adecuado para algunas subescalas y también existen contradicciones en los resultados que se obtienen con los distintos métodos de baremación. Además, no es un instrumento muy útil en el ámbito clínico o de investigación puesto que requiere demasiado tiempo.

b) *MSCEIT* (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey, y Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández- Berrocal, 2002; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Se ha creado en respuesta a las deficiencias que presenta el MEIS. Abarca las mismas habilidades que éste pero en esta versión se han eliminado algunas tareas con bajo poder predictivo. Por su parte, los métodos experto y de consenso también se han mejorado (Mayer et al., 2003).

Existen dos versiones: *MSCEIT v.1.1* y *MSCEIT v.2.0*. La *MSCEIT v.2.0* es la versión adaptada al castellano que cuenta con 8 actividades y un total de 141 ítems. Cada factor está compuesto por dos actividades. Aún no existen muchos datos empíricos acerca de su validez y capacidad predictiva pero Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios (2002); Salovey, Mayer, Caruso, y Lopes (2002b); Mayer et al., (2003) adelantan que es un instrumento con validez factorial y capacidad predictiva adecuada.

Una vez expuestos los dos procedimientos de evaluación, cabe destacar que en ningún caso las medidas son contradictorias sino más bien complementarias. Cada medida ofrece información adicional, lo que nos permite comprender aún mejor los procesos existentes en la IE.

## 6. BENEFICIOS DE LA IE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Desde que el término IE se popularizó, cada vez eran más las publicaciones que sugerían que el entrenamiento de habilidades socioemocionales en la infancia da lugar a una mejora en su salud y bienestar a largo plazo. Sin embargo, pocas eran las que estaban respaldadas por datos empíricos que lo demostraran. Ha sido en la última década cuando han empezado a surgir investigaciones sobre los efectos que tiene poseer una IE adecuada tanto en docentes como en alumnos.

### 6.1. Beneficios para los alumnos.

#### a) *IE, bienestar y ajuste psicológico.*

La mayoría de los estudios que han centrado su interés en este aspecto lo han hecho en base al modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). El objetivo de dichos trabajos ha sido conocer si una alta IE conlleva niveles más altos de bienestar, salud mental y satisfacción.

En relación a esto, investigaciones realizadas en Estados Unidos señalan que alumnos de la universidad que tienen mayor nivel de IE presentan menos ansiedad y depresión, mayor autoestima y satisfacción interpersonal, mayor utilización de técnicas de resolución de problemas y menos síntomas físicos y rumiación. A su vez, Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, (2002) apuntan que cuando alumnos con alto índice de IE son sometidos a situaciones estresantes, presentan niveles inferiores de cortisol y presión sanguínea ya que perciben la situación como menos amenazante. Resultados similares se han encontrado en los trabajos realizados en Australia donde alumnos con mayor IE apuntan un nivel más bajo de ideas suicidas y desesperanza (Ciarrochi et al., 2002).

En España, Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, y Pizarro (2006) llevaron a cabo investigaciones en las que encontraron que alumnos con un estado depresivo presentaban un nivel más bajo de IE en comparación con aquellos que presentaban un estado normal, ya que éstos últimos tenían una mayor claridad en cuanto a sus emociones y mayores niveles de reparación de éstas. Al contrario ocurría con los alumnos que presentaban estados de ánimo depresivos, su nivel de ansiedad era mayor y presentaban altos niveles de pensamientos rumiativos. Además, apuntaban mayor salud mental, autoestima, satisfacción vital y felicidad aquellos alumnos con un nivel alto en IE.

*b) IE y relaciones interpersonales.*

Otro aspecto muy estudiado en las últimas décadas ha sido la influencia de la IE sobre la calidad de las relaciones interpersonales. Los alumnos emocionalmente inteligentes además de ser más habilidosos para identificar, entender y regular sus emociones, también lo serán con las de los demás. Por lo que encontraríamos que la IE es fundamental para establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad.

Los estudiosos parten de este postulado puesto que las relaciones interpersonales deben de ser recíprocas. De forma que el alumno que posea adecuadas habilidades sociales ante los demás, tendrá más facilidad de recibir buen trato por parte de éstos. Además, no hay que olvidar que el apoyo social sirve de ayuda ante posibles estresores de la vida diaria.

Investigaciones llevadas a cabo, han encontrado evidencias acerca de la relación existente entre una alta IE y relaciones interpersonales de calidad (Schutte et al., 2001). Por su parte, Mayer, Caruso, y Salovey (1999) mostraron que alumnos universitarios con un índice más elevado en IE presentaban, además, un alto índice de empatía.

Siguiendo esta misma línea pero en edades más tempranas, Rubin (1999) se centró en alumnos de educación primaria y encontró que aquellos que obtuvieron mayores puntuaciones en el MEIS eran considerados menos agresivos por parte de sus compañeros y, además, sus profesores los evaluaron con más tendencia a realizar comportamientos prosociales.

En el estudio llevado a cabo por Lopes, Salovey, y Straus (2003) en Estados Unidos, se halló que aquellos que presentan un alto índice de IE muestran más interacciones positivas, mayor nivel de satisfacción y además, menor nivel de problemas en la relaciones con sus amigos más cercanos. Incluso sus amigos, apuntaban que en su amistad con ellos encontraban un mayor nivel de apoyo y menor de interacciones negativas.

En los trabajos realizados en Australia por Ciarrochi, Chan, y Bajgar (2001) se encontraron resultados similares. Alumnos con una IE alta presentaban mayor nivel de satisfacción en sus relaciones en la red social y mostraban actitudes más adaptativas en sus emociones negativas. Además, puntuaban más alto en la capacidad para identificar emociones.

Por su parte, en España también se han llevado a cabo investigaciones cuyos resultados indicaron que existe una relación positiva significativa entre IE y empatía (Ramos, Fernández-Berrocal, y Extremera, 2003).

*c) IE y rendimiento académico.*

En este aspecto, he de decir que los resultados obtenidos en los últimos años han sido bastante contradictorios.

Aunque Schutte et al., (1998) encontraron que la IE predice de manera significativa la nota media de los alumnos, los resultados posteriores no respaldaron estas relaciones (Newsome, Day, y Catano, 2000). Esto podría ser fruto de un sesgo en cuanto a la muestra, puesto que se seleccionaron alumnos que estaban atravesando distintos procesos de transición. Otros autores, intentaron suplir los déficits de dicho trabajo seleccionando una muestra no sesgada y los resultados que obtuvieron demostraban la escasa capacidad predictiva de la IE en cuanto a la ejecución académica.

Por su parte, Barchard (2003) evaluó a universitarios, controló variables cognitivas relacionadas con el rendimiento académico y además, variables de personalidad. Este autor, encontró respaldo en la idea de que la IE predice las notas académicas al final del curso. Es por tanto necesario pensar que la IE es un factor predictor del logro y equilibrio escolar del alumno.

Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2003) estudiaron la relación entre la IE y el rendimiento escolar. Estos autores la estudiaron no como una relación directa sino como variable explicativa del rendimiento escolar en estudiantes de la E.S.O. analizando el efecto que una salud buena puede provocar en el rendimiento escolar. Encontraron, nuevamente, que un índice alto de IE supondría una menor ansiedad, depresión y tendencia a poseer pensamientos rumiativos, además de un mayor índice de bienestar emocional y psicológico. Por lo tanto, el estudio mostró que existe relación entre el rendimiento escolar y la IE aunque ésta no sea lineal y directa, ya que la IE influye sobre la salud de los alumnos y esto supone, a su vez, un mayor rendimiento académico final.

*d) IE y conductas disruptivas.*

Por último, otro ámbito muy estudiado en cuanto a las aportaciones de la IE ha sido su influencia en la aparición de las conductas disruptivas. Investigaciones llevadas a cabo prueban que un bajo índice en IE es, en gran parte, un factor fundamental en la aparición de



estas conductas. Por lo tanto, no es de extrañar que alumnos que presente un bajo índice en IE tengan peores habilidades sociales y un índice más elevado de impulsividad lo que favorece actitudes antisociales.

Otros estudios realizados en la misma línea evidencian que alumnos con bajo nivel de IE presentan un mayor número de faltas injustificadas a clase con mayor probabilidad de ser expulsados del colegio (Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). Además, muestran un mayor índice de conductas delincuentes y agresivas (Liau et al., 2003).

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2002), encuentran resultados similares. Alumnos con un índice más elevado en salud, capacidad para identificar distintas emociones, poder repararlas e impulsividad presentan niveles más altos de justificación de comportamientos negativos.

En Estados Unidos también se han obtenido evidencias que respaldan que un alto índice de IE presenta un menor nivel de consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Por lo que un menor índice de IE se traduce en un factor de riesgo para el consumo de alcohol y tabaco. Trinidad y Johnson (2002) señalan que alumnos con mayor índice de IE perciben mejor las presiones por parte de sus compañeros y reaccionan a ellas de mejor manera incrementando su resistencia grupal con un menor índice de consumo de alcohol y tabaco. Además, se ha constatado que un mayor nivel de IE se relaciona con un mayor índice de percepción de efectos negativos asociados a fumar.

Según, Brackett, Mayer, y Warner (2004), las mujeres puntúan más alto en IE que los hombres, lo que se traduce en un mayor índice de consumo de drogas y alcohol, comportamientos de adicción, peleas físicas y peores relaciones interpersonales por parte de éstos.

## 6.2. Beneficios para los docentes.

Hay que destacar el creciente interés por parte de los docentes en cuanto a recibir una educación de calidad sobre competencias emocionales. Esto se debe, en gran parte, a las evidencias de recientes investigaciones sobre los beneficios a nivel preventivo que tiene la IE en docentes.

*a) IE y burnout.*

Los docentes están sometidos a excesivos estímulos estresores que les pueden provocar ansiedad, malestar, ira, insatisfacción laboral... en definitiva, llevarles en muchas ocasiones a padecer el síndrome burnout.

En la última década, muchos estudiosos han centrado su atención en este aspecto y han encontrado una importante fuente de recursos en la IE. Pena y Extremera (2012), por su parte, han señalado relaciones significativas entre la IE y las variables del burnout. Los resultados de sus estudios ponen de manifiesto que los docentes que tienen una IE alta, presentan menos despersonalización y agotamiento. Además, apuntan una mayor dedicación, absorción y vigor a su trabajo. Concluyen que aquellos docentes que tengan la capacidad de manejar sus emociones y la de los demás, tendrán ventaja para disminuir su estrés sin llegar a padecer burnout.

Por su parte, investigaciones estadounidenses encontraron que aquellos profesores que tenían una percepción buena sobre su regulación emocional, ponían en marcha técnicas de afrontamiento activo ante estímulos estresores, presentaban mayor realización personal y satisfacción con su trabajo y por lo tanto, menos estrés (Mearns y Cain 2003).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que gestionar de manera eficaz las propias emociones reduce el estrés del docente en su entorno de trabajo.

*b) IE y engagement.*

Extremera, Durán, y Rey (2005) señalan que docentes con alto índice de IE presentan una mayor realización personal y esto les lleva a tener niveles elevados de orgullo, entusiasmo, inspiración, concentración y felicidad cuando lo realizan.

En esta misma línea, Diefendorff, Richard, y Yang (2008) hablan sobre la habilidad de regulación emocional como factor influyente en el bienestar de docentes. Por su parte, Brackett y Katulak (2006) señalan una mayor dedicación y compromiso de los docentes con alta IE.

En recientes investigaciones se han puesto de manifiesto, que un elevado índice de IE se ve significativamente relacionado con una alta satisfacción laboral y engagement (Rey, Extremera, y Durán, en revisión).

*c) IE, clima de clase y efecto en los alumnos.*

Se plantea que un alto índice de IE en docentes presenta un mayor número de emociones positivas. Por lo que, y según Birch y Ladd (1996), que los docentes presenten mayor número de emociones positivas puede provocar una mejora en su bienestar y el ajuste de sus alumnos, provocando un clima de clase que optimice el aprendizaje. Seligman (2005) señala que la creación de un buen clima y la presentación de emociones positivas conllevan un mayor bienestar y felicidad de los alumnos.

Por lo tanto, que los docentes presenten un alto índice en la habilidad para distinguir, entender y regular sus emociones se ve influido en la preparación de sus alumnos, encontrándolos más preparados emocionalmente y siendo capaces de afrontar de manera más eficaz situaciones estresantes.

## 7. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA IE.

Desde que las investigaciones demostraran los numerosos beneficios que tiene la IE en el contexto escolar, muchos han sido los programas diseñados para desarrollar las competencias emocionales en niños y adolescentes con el fin de “enseñar a ser” a los estudiantes y favorecer su desarrollo integral.

En este apartado vamos a presentar algunos de los programas más conocidos tanto en España como fuera de ella, diferenciando entre los programas dirigidos a docentes y los dirigidos a alumnos (Véase tabla 6).

ABLA 6: Programas de desarrollo de a IE.

| PROGRAMA   | AUTORES  | POBLACIÓN DESTINO  | BASE TEÓRICA                                      | OBJETIVOS  | HABILIDADES ENTRENADAS  | RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO   |
|--|--|--|---|--|---|--|
| RULER  | Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm, y Salovey (2009); Rivers y Brackett (2011). | Adultos responsables de la educación de niños de preescolar y primaria. Por lo tanto involucra a familias, escuelas y a toda la ciudadanía en general. | Modelo de la habilidad de Mayer y Salovey (1997). | Entrenar las destrezas RULER del docente para que sea capaz de crear un ambiente de apoyo emocional a los alumnos y éstos puedan adquirir adecuadas habilidades emocionales.         | Entrena las habilidades RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion) que son: reconocimiento, comprensión, etiquetado expresión y regulación emocional. | Los estudios realizados para comprobar la eficacia de este programa han constatado que después del entrenamiento, se encontraron climas de clase más positivos, con un nivel elevado de respeto cuando interviene algún compañero, más interés por aprender, más acercamiento con los profesores, mayores calificaciones, más conductas pro-sociales y un menor índice de bullying (Prieto y Sainz, 2014). Por su parte, los docentes mostraban un mayor índice de interés por los alumnos, dotándoles de más autonomía (Prieto y Sainz, 2014). Por lo tanto, la evidencia empírica obtenida lo avala como uno de los programas más eficaces y prestigiosos. |
| CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning) | Goleman y Rockefeller Growal (1994).   | Niños de Educación Infantil y Primaria.  | Modelo mixto de Daniel Goleman (1995).            | Instaurar como parte imprescindible el aprendizaje tanto social como emocional en el currículum académico mediante supervisión y ayuda a distintos programas de desarrollo de la IE. | Entrena las habilidades del modelo teórico de Goleman: conocimiento de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable.                  | Los resultados actuales documentan que los programas SEL produjeron efectos positivos en competencias sociales y emocionales sobre uno mismo, los demás y la escuela. Encontraron un mayor rendimiento académico acompañado de un mayor índice de motivación por aprender, mayor implicación en la escuela y un mejor comportamiento en clase. Además, encontraron una disminución de comportamientos negativos, menos conductas disruptivas en el aula y una reducción de agresiones, actos delictivos e incumplimientos de la ley. Muestran una disminución de depresión en el alumnado así como de estrés, aislamiento social y ansiedad.                 |

| PROGRAMA   | AUTORES                                  | POBLACIÓN DESTINO                                       | BASE TEÓRICA  | OBJETIVOS  | HABILIDADES ENTRENADAS  | RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO   |
|--|--|---|---|--|---|--|
| EDUCACIÓN RESPONSABLE (Fundación Botín)              | Marcelino Botín Sanz de Sautuola (1964). | Niños de 3 a 16 años (Infantil, Primaria y Secundaria). | Se basa en un nuevo modelo creado entre la Universidad de Yale y la propia Fundación Botín. En el modelo se explica cómo las emociones influyen en nuestra creatividad y por qué. Señalan que la creatividad nos ayuda a la resolución de problemas y a ser mejores personas. | El programa pretende alcanzar una mayor calidad educativa mediante la IE y la creatividad en las escuelas. Además, quiere potenciar la madurez de niños y adolescentes en diferentes variables de personalidad así como crear una adecuada comunicación entre alumnos, familias y escuelas.  | Competencias afectivas emocionales: autoestima, empatía y expresión emocional.<br>Competencias cognitivas: autocontrol, valores prosociales, toma de decisiones y actitud positivas hacia la salud.<br>Competencias sociales: habilidades de interacción social, habilidades autoafirmación y habilidades oposición asertiva. | Se ha constatado que el programa Educación Responsable supone un beneficio para el desarrollo emocional, intelectual, físico y social del individuo. Además, fomenta una mejor convivencia en el centro, promoviendo la comunicación entre todos los individuos.   |
| GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) | Bisquera (1997).                         | Niños y adolescentes.                                   | Basado en un modelo competencial mixto diseñado por el propio GROP en la Universitat de Barcelona.  | El GROP pretende crear un modelo teórico sobre la educación de emociones, encontrar las habilidades emocionales necesarias para el entorno que nos rodea, dividir la educación de estas habilidades a lo largo de ciclo vital, formar a los docentes para que sean ellos los que lleven a cabo los programas de IE, diseñar recursos como ayuda a la implementación de estos programas, diseñar medidas de evaluación de la educación emocional, ejecutar programas de IE durante el currículum y promover la mejora continua de éstos programa. | Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social y habilidades de vida para el bienestar.   | Trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROP, 1998; Bisquera, 2000; 2005).<br><br>Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez, 2001).<br><br>Elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROP, 1999; Güell y Muñoz, 2000; 2003; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003) |

| PROGRAMA                           | AUTORES   | POBLACIÓN DESTINO   | BASE TEÓRICA   | OBJETIVOS  | HABILIDADES ENTRENADAS   | RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO  |
|------------------------------------|---|---|--|--|--|---|
| INTEMO                             | Ruiz, Cabello, Palomera, Extremera, Salguero, y Fernández (2013). | Jóvenes en edades comprendidas entre 12 y 18 años.  | Modelo de la habilidad Mayer y Salovey (1997).                                 | Pretende que los alumnos adquieran habilidades emocionales, conocer el nivel de influencia que tienen éstas sobre el consumo de sustancias y prevenir el desajuste psicológico. Además, quiere fomentar técnicas para la regulación de emociones negativas como la ansiedad, la ira o el enfado.           | Se centra en el desarrollo de habilidades emocionales como el reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de emociones.                              | Los resultados empíricos obtenidos tras el entrenamiento del programa INTEMO han constatado que se observa una reducción de síntomas como la depresión, la ansiedad, el afecto negativo o el estrés. Además, provoca efectos positivos en cuanto a la salud mental que se mantienen a largo plazo.  |
| PROGRAMA DE IE GUIPUZKOAN EMOZIOAK |   | Niños de 3 a 20 años (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato o Formación Profesional). | Modelos mixtos de IE como el de Goleman (1995) o el de Bar-on y Parker (2000). | Pretende que niños y adolescentes, además de adquirir formación académica, adquieran habilidades emocionales básicas que les supongan un mayor bienestar personal, una consolidación como personas responsables y cooperativas, un mayor nivel de satisfacción con la vida y mayores logros profesionales. | Es un programa muy completo en el que se trabajan la conciencia, regulación, autonomía, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y el bienestar personal. | Los resultados empíricos avalan los efectos positivos que lleva consigo el entrenamiento de este programa. Se ha visto una mejora en el ajuste psicológico y el bienestar de las emociones en todos los niveles educativos. Además, se ha observado un mayor nivel de competencias emocionales y adaptabilidad. Por su parte, hay una reducción de la depresión, el estrés académico y la actitud negativa hacia el colegio. En consecuencia, se observa una actitud más positiva hacia el profesor (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013). |

## 8. CONCLUSIONES.

Aunque, afortunadamente, cada vez son más los centros que son conscientes de la importancia de las competencias emocionales, todavía hoy en día se considera más importante los conocimientos académicos para lograr el éxito.

Muchas son ya las investigaciones que demuestran los numerosos beneficios de la IE en el contexto educativo. Por lo tanto, se hace imprescindible recalcar la necesidad de seguir trabajando en ello y profundizar acerca de cómo potenciar al máximo nuestras habilidades emocionales. Es necesario crear programas que abarquen todas y cada una de las dimensiones de la IE y revisar los ya implementados en busca de mejoras.

Como ya se ha mencionado a lo largo de la revisión, la educación emocional es un proceso continuo y permanente, por lo que hay que evitar que los programas se desarrollen solo durante una etapa de la vida y en un único contexto. La educación emocional debe trabajarse desde que los niños tienen consciencia y a lo largo de todo el ciclo vital. Es un trabajo de docentes, padres y de toda la ciudadanía en general.

De tal manera que tanto profesores como padres tienen que ser formados en competencias emocionales. Así pues, es importante seguir realizando investigaciones donde se implique a docentes y padres para que puedan disponer de los recursos necesarios para completar su formación en dichas competencias.

Para concluir, decir que es necesario ahondar más en el desarrollo de las competencias emocionales puesto que en las últimas décadas muchas publicaciones han abordado el tema sin presentar evidencias empíricas.

La inteligencia emocional es el trofeo de una carrera de fondo.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agirrezabala, R., y Etxeberria, A. (2008). *Inteligencia emocional: educación infantil*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Ambroña, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Reop*, 23, 39-49.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and crossvalidating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, 51, 36-43.
- Beltran, S., Benavent, J. A., Garay-Gordovil, A., García, N., Hernández, V., Lozano, S., Pena, P., y Repetto, E. (2009). *Formación en Competencias socioemocionales. Libro del formador y del alumno*. Madrid: La Muralla.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1996). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. H., y Lardd, G. H. (1996). "Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers". En J. Juvenon y K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C., y Oriol, X. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo*



*educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.*  
Esplugues de Llobregat: Faros Sant Joan de Déu.

- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A., Kremenitzer, J. P., Alster, B., y Caruso, D. R. (2011). "Emotionally literate teaching". En M. A. Brackett y J. P. Kremenitzer (Eds.), *Creating emotionally literate classrooms: an introduction to the RULER approach to social and emotional learning*. Port Chester, NY: NPR, 49-68.
- Brackett, M. A., y Katulak, N. A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students". En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Mayer, J., y Warner, R. (2004). "Emotional intelligence and its relation to everyday". *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C., y Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. En R. Thompson, M. Hughes, y J. B. Terrell (Eds.), *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). New York, NY: John Wiley.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13, 41-49.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of emotional intelligence constructs. *Personality and individual difference*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., y Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498- 508.
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para discapacitados intelectuales. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. A. (2006). “The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents”. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. E. (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-Berrocal, P., y Extremera, N. E. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. E., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernandez-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6, 421-436.
- Ferrer, A., y Bresó, E. (2015). Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Ágora de salut*, 1, 495- 504.
- Fredrickson, B. L., y Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- García-Fernández, M., y Jiménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral cuadernos del profesorado*, 3, 43-52.
- Garmendia, I. (2008). *Inteligencia emocional: educación primaria*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Grewal, D., Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. K. Snyder, J. A. Simpson y J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37-55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., y Liau, M. T. L. (2003). "The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students". *Journal of Moral Education*, 32, 51-66.

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Baic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1.)* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). "Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?". *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2002). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mathews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence science and myth*. New York: The Mit Press.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Miñaca, M. I., Hérvas, M., y Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *Revista de educación social*, 17, 1-16.
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30, 11-30.

- Mora, J. A., y Martín, M. L. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (34). Disponible en [www.reme.uji.es](http://www.reme.uji.es)
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 12, 3-22
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6, 437-454.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?. *REIFOP*, 14, 145-156.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement): Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels of Burnout and Engagement. *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6, 400-420.
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V., Pérez, J. C., y Furnham, A. (2003). The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional selfefficacy. *XI Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences*. Graz (Austria), Julio, 2003
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Prieto, M. D., y Sainz, M. (2014). Cómo gestionar la inteligencia emocional en el aula. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros, y F. J. Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo. En A. Jiménez (Ed.), *Procesos psicológicos intervención: investigaciones en curso* (pp. 26-30). Málaga: Facultad de Psicología.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 82-95.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (pocose). *Revista de educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., y Iribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5, 159-178.
- Rey, L., Extremera, N., y Durán, M. A. (en revisión). Análisis de la prevalencia de los niveles de síndrome de estar quemado (burnout), ilusión por el trabajo (engagement) y aspectos de satisfacción laboral en una muestra de maestros de Primaria. *Anales de Psicología*.
- Rivera, A. (2015). Arqueología de las emociones. *Vínculos de Historia*, 4, 41-61.
- Roberts, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.

- Rubin, M. M. (1999). *Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- Ruiz, B. *Programa de inteligencia emocional*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, agosto 2009, [www.eumed.net/rev/cccss/05/bry.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/bry.htm)
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Lopes, P. N. (2002a). *Handbook of positive psychology assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Lopes, P. N. (2002b). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. En S. J. Lopez y C. R. Zinder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-154). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, F. (2011). Educación responsable: Un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y maestros*, 337, 27-31.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.

- Schutte, N. S., MaIouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dorn-heim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Colombia: Imprelibros, S.A.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional*. México: Oxford.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis de doctorado, Universidad de León, León, España.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). "The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use". *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Trujillo, M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15, 9-23.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Vallés, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.